

П. М. ЯКОБСОН

ИЗУЧЕНИЕ

ЧУВСТВ

У ДЕТЕЙ

И

ПОДРОСТКОВ

АКАДЕМИЯ
И

ИЗДАТЕЛЬСТВО

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

П. М. ЯКОБСОН

ИЗУЧЕНИЕ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

(РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ
ОЦЕНОК У ШКОЛЬНИКОВ)

ПСИХОЛОГИЯ ЧУВСТВ
ЧАСТЬ II

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА 1961

Печатается по решению Ученого совета
Института психологии АПН РСФСР

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	5
Глава I. Экспериментальное изучение чувств; его пробле- мы и трудности	7
Глава II. Методика экспериментов	42
Глава III. Общая характеристика результатов экспери- ментов	53
Глава IV. Особенности некоторых сторон эмоциональной жизни детей и подростков	69
§ 1. Отношение к товариществу и дружбе	73
§ 2. Отношение к себе, к своему будущему	84
§ 3. Эмоциональные реакции на отношения с окружаю- щими	100
А. Эмоциональные реакции на отношения со взрослыми	102
Б. Эмоциональные реакции на отношения со сверстни- ками и старшими школьниками	119
§ 4. Отношение к школьным обязанностям и общественным требованиям	144
§ 5. Конкретные проявления процесса социального разви- тия чувств	158
Глава V. К вопросу о негативизме подростков	169
Заключение	183
Литература	206
Приложение 1	211
Приложение 2 (фотодокументация)	215

Павел Максимович Якобсон

ИЗУЧЕНИЕ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Редактор А. Ф. Говоркова

Переплет Н. А. Перовой Худож. редактор Т. И. Добровольнова

Техн. редактор В. В. Тарасова

Корректоры Т. Ф. Юдичева и М. Ф. Соловьева

Сдано в набор 28/X 1960 г.

Подписано к печати 6/III 1961 г.

Формат 84×108/32

Бум. л. 3,38+илл. 0,38

Печ. л. 13,5+илл. 1,5

Усл. п. л. 11,07+илл. 1,23

Уч.-изд. л. 11,25+илл. 1,12

А 04263

Тираж 7 300 экз.

Цена 71 коп.

Зак. 639

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8

Типография изд-ва АПН РСФСР, Москва, Лобковский пер., 5/16

Незабвенной памяти моей дочери
Леночки

5
7
2
3
9
3
4
00
2
19
44
58
69
83
06
11
15

ова

961 г.
л. 1,5
л. 1,12
к. 639

Настоящая р
автора «Психоло
ным замыслом, о
ги «Психология ч
природу и сложн
ложность тем зар
тивизируют и био.
Специфически че.
рельефно раскры
живаний челове
ства в широком с
новления и разв
той задачей, сто
которой поможет
ской личности. В
положений, а так
сформулированны
лал попытку по
нравственных чув
ство, что нравств
быть отчленены с
ствительности, на
дования и на из.
Это привело
циально уделил
особенностям оце
эмоциональной р
воздействие я ст
оценки. Поэтому
священа изучени
школьников.

ОТ АВТОРА

Настоящая работа является продолжением книги автора «Психология чувств», вышедшей в 1958 г. Основным замыслом, определявшим характер построения книги «Психология чувств», была идея показать социальную природу и сложность человеческих чувств в противоположность тем зарубежным концепциям, которые примитивизируют и биологизируют эмоции и чувства человека. Специфически человеческие качества чувств наиболее рельефно раскрываются в такой сложной форме переживаний человеческой личности, как нравственные чувства в широком смысле слова. Изучение процесса становления и развития нравственных чувств является той задачей, стоящей перед психологами, освещение которой поможет делу понимания растущей человеческой личности. В связи с этим, исходя из теоретических положений, а также принципов методики исследования, сформулированных в книге «Психология чувств», я сделал попытку подойти экспериментально к изучению нравственных чувств детей и подростков. То обстоятельство, что нравственные переживания не всегда могут быть отчленены от нравственной оценки явлений действительности, наложило свою печать на характер исследования и на изложение материала.

Это привело к тому, что в ходе исследования я специально уделил внимание некоторым психологическим особенностям оценок у детей и подростков; в характере эмоциональной реакции школьников на предложенное воздействие я стремился учесть значение нравственной оценки. Поэтому можно сказать, что данная работа посвящена изучению нравственных чувств и оценок у школьников.

Я пользуюсь случаем, чтобы выразить свою благодарность директору школы № 91 Фрунзенского района Москвы П. М. Марковой и педагогам школы А. Н. Разживиной, Ю. К. Позняковой и А. И. Удаловой за предоставленную мне возможность осуществить мое исследование.

Мне хочется также выразить большую благодарность Е. Е. Шулешко, который проводил киносъемку во время экспериментов и занимался расшифровкой магнитофонных записей.

П. М. Якобсон

ЭКСПЕРИ
ЕГО

Успехи нау
нием круга об
ных областях д
и кончая Вселе
ных методов и
ний. И в психол
научных поняти
мы видим серьез
следования боле
личных форм э
ских и математ
данных, примене
сительной оценки
усилия психолог
сторон психическ
к интеллектуальн
не к ее эмоциона
Превращение
ку происходит не
ным областям пс
довольно точные
риментальные исс
тия, памяти, вообр
дельных форм про
времени в отношении

Глава I

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЧУВСТВ; ЕГО ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ

1

Успехи науки в XX в. связаны не только с расширением круга объектов ее рассмотрения в самых различных областях действительности (начиная от микромира и кончая Вселенной), но и с усовершенствованием научных методов и способов исследования изучаемых явлений. И в психологии наряду с уточнением и отработкой научных понятий, относящихся к области психического, мы видим серьезные усилия по внедрению в процесс исследования более совершенных способов изучения: различных форм эксперимента, использования статистических и математических средств обработки получаемых данных, применения факториального анализа для относительной оценки полученного материала и т. д. Но эти усилия психологии касаются преимущественно таких сторон психической жизни человека, которые относятся к интеллектуальной сфере в широком смысле слова, а не к ее эмоционально-волевой сфере.

Превращение психологии в экспериментальную науку происходит неравномерно применительно к различным областям психической жизни человека. Мы имеем довольно точные и адекватные по своей методике экспериментальные исследования сложных видов восприятия, памяти, воображения, мышления (в том числе и отдельных форм продуктивного мышления [26a]). В то же время в отношении экспериментального изучения эмоциональных процессов, особенно сложных, дело обстоит

гораздо менее благополучно. А между тем изучение чувств человека очень существенно, поскольку они представляют собой очень значимую форму выражения человека именно как целостной личности.

Трудность изучения чувств связана с трудностью экспериментирования в данной области. Речь идет даже не о том, что в ряде случаев трудно отчленить чувства человека от потребностей, желаний, мотивов действия, с которыми они тесно связаны в его деятельности, а о том, что вызвать у испытуемого те или другие чувства в лабораторной обстановке значительно труднее, чем заставить работать в нужном направлении его восприятие, память, воображение, мышление и т. д. Кроме того — и это является наиболее существенным, — индикаторы эмоционального состояния, процесса переживания по своей природе отличны от индикаторов, которыми мы пользуемся при изучении восприятия, памяти, мышления.

Дело в том, что когда мы изучаем процессы восприятия, памяти, мышления испытуемого, то по объективным особенностям тех операций и действий, которые он осуществляет, мы можем судить об изменениях в его психике. Например, мы можем установить во время эксперимента, различает он или не различает оттенки цвета, воспринимает он или не воспринимает ту или другую форму (правильно, неправильно, с такой-то долей ошибок), что он запомнил в материале, с какими проблемами и на какой срок; до каких этапов в решении мыслительной задачи он дошел, какими приемами она решалась, какие были допущены ошибки и т. д. Словесный отчет испытуемого дополнительно помогает нам понять особенности его восприятия, памяти, возникшие затруднения и т. д. Но о характере его восприятия и памяти мы можем судить и по самим объективным результатам деятельности.

Изучая эмоциональные процессы и состояния, мы встречаемся с комплексной реакцией человека и поэтому таких однозначных индикаторов в данном случае не имеем. Конечно, мы можем судить об эмоциональном состоянии человека, о характере переживаемого им чувства по целому ряду симптомов: а) по его внешнему виду (мимика, пантомимика); б) исходя из анализа ситуации (что такая ситуация обычно значит для этого человека); в) по его словам (если он говорит о своих

переживан
по экспрес
мания пов
стоятельств
реакций.
ционально
жем прави
нальных п
женных эм
лее часто
ство более
мы в наш
но больше
познавател
что перед
ми процес
щая по ха
бующая с
рода заста
ческую по
эксперимен
торые пред
нию) изуч
тетические
Имеется
го в лабор
того или
воздействи
чувства ст
исходит, н
котором си
неожиданн
ракетер вет
торику, вл
происшеств
Более с
характер н
рянности,
раторной с
счете нера
Данны
помещены в

переживаниях в прямой или косвенной форме), а также по экспрессивной окраске его речи; г) исходя из понимания поведения человека и его мотивов в данных обстоятельствах; д) на основе особенностей вегетативных реакций. Если в случае очень резко выраженного эмоционального состояния (гнев, ярость, восторг) мы можем правильно судить о характере и существо эмоциональных процессов, то в случаях менее отчетливо выраженных эмоциональных состояний — а они гораздо более часто встречаются, — как и в тех случаях, когда чувство более сложно по своему психологическому составу, мы в нашей интерпретации сталкиваемся со значительно большей возможностью ошибок, чем при изучении познавательной деятельности. Это происходит оттого, что перед нами (когда мы встречаемся с эмоциональными процессами) — меняющаяся и отнюдь не совпадающая по характеру симптомов группа показателей, требующая сложного истолкования. Обстоятельства этого рода заставляют некоторых психологов занять скептическую позицию в отношении того, можно ли вообще экспериментально (учитывая те строгие требования, которые предъявляются к экспериментальному исследованию) изучать сложные виды чувств: нравственные, эстетические и т. д.

Имеется ряд исследований, в которых у испытуемого в лабораторной обстановке вызывается при помощи того или иного воздействия определенная эмоция. Эти воздействия направлены по преимуществу на вызов чувства страха, испуга, растерянности и т. д., когда происходит, например, внезапное опрокидывание стула, на котором сидит испытуемый, или раздается выстрел, или неожиданно появляется змея. При этом изучается характер вегетативных реакций, действие эмоции на моторику, влияние на воспоминание заученного до этого происшествия материала и т. д.¹

Более сложный и психологически более интересный характер носят исследования, в которых чувство растерянности, раздражения (*frustration*) вызывается в лабораторной обстановке при помощи трудной и в конечном счете неразрешимой задачи.

¹ Данные о такого рода исследованиях советских психологов помещены в нашей статье [36].

Такие эксперименты проводились рядом авторов. В опытах Зандера [78], например, возникающее у испытуемых раздражение было обусловлено тем, что они никак не могли выучить предложенные на световом экране цифры (цифры незаметно изменялись). В опытах Тизен и Мейстера [71] чувство растерянности и раздражения было связано с тем, что испытуемые после первоначального успеха не могли с завязанными глазами в дальнейшем успешно пройти со стержнем в руках лабиринт, так как незаметно закрывались нужные им направления. В этих исследованиях учитывались особенности протекания вегетативных процессов и изучались индивидуально-типологические особенности эмоциональных реакций; степень сопротивляемости воздействию, вызывающему растерянность и раздражение, становилась при этом диагностическим средством для изучения некоторых сторон личности испытуемых. Нельзя не упомянуть интересное исследование Т. Дембо [47], когда в лабораторной обстановке у испытуемых вызывалось нарастающее раздражение и гнев тем, что они не могли набросить в определенном порядке кольца на бутылки (а они были уверены, что смогут это сделать), и можно было благодаря эксперименту детально изучать динамику возникшей эмоции. Во всех этих случаях действительно в лаборатории вызывалась и изучалась реальная эмоция. Но характер примененных методик таков — и в этом их существенный недостаток, — что эмоция в этих исследованиях изучалась вне ее содержательной стороны, а лишь с точки зрения ее структуры и изменения в своем течении.

Большое количество работ, опубликованных за рубежом за последние годы и посвященных выяснению состояния тревоги, беспокойства (anxiety), не вносит новых моментов в проблему изучения в экспериментальной обстановке содержательной стороны чувств. Эти многочисленные работы направлены на выяснение состояния тревоги в различных условиях (в процессе учения, при выполнении тестовых заданий различного типа и т. д.). Надо отметить, что среди многочисленных работ, связанных с этим вопросом, имеются различные тесты, шкалы по определению уровней состояния тревоги. Из них наиболее известной является «шкала явного беспокойства», разработанная Дженет Тэйлор [70a]; разработана такая шкала

специально
личных тест
ований по
торной обста
реакций —
кожи (гальв
няются в ла
своему типу
глаза струя
подвергается
гентности (а
цию, мнение
щую в окруж
ты, проводим
людьми или
цель — выяс
определенное
определенном
Огромная
ческих чувств
смысле слова,
клик человек
взаимоотношен
действия, на
различных жиз
но, что особен
ка к различн
объектом псих
боты (Лену, б
чается эмоцио
членам общест
ного коллектив
к людям друг
ных групп, к б
рона жизни из
подростка, юн
ют наиболее
жизни, к чему
1 Обзор разл
а также к теорет
имеется в статье
И. Сарасона [67a]
ние получает в

специально и для детей [45a]. Наряду с подготовкой различных тестов имеется и ряд экспериментальных исследований по изучению состояния беспокойства в лабораторной обстановке, с учетом или без учета вегетативных реакций — преимущественно электрочувствительности кожи (гальванорефлекс). Воздействия, которые применяются в лабораторной обстановке, очень различны по своему типу; это может быть неожиданно пускаемая в глаза струя воздуха, сообщение о том, что испытуемый подвергнется тестовому испытанию на уровень интеллигентности (а это может поколебать его жизненную позицию, мнение окружающих о нем), намек на существующую в окружении угрозу и т. д. Но все эти эксперименты, проводимые со взрослыми или детьми, со здоровыми людьми или с психическими больными, преследуют одну цель — выяснить присущий им уровень беспокойства как определенное качество, характеризующее личность на ее определенном жизненном этапе¹.

Огромная и наиболее существенная область человеческих чувств — это нравственные чувства в широком смысле слова, т. е. чувства, которые возникают как отклик человека на события общественной жизни, на взаимоотношения людей между собой, их поступки и действия, на отношение других людей к индивиду в различных жизненных обстоятельствах и т. д. Естественно, что особенности эмоционального отношения человека к различным сторонам действительности являются объектом психологического исследования. Имеются работы (Лену, Болтон, Кемпбелл и др.), в которых изучается эмоциональное отношение человека к другим членам общества, к членам семьи, к членам общественного коллектива, в котором он работает, к самой работе, к людям других социальных, национальных, культурных групп, к браку, возможности войны и т. д. Эта сторона жизни изучается и у растущего человека (ребенка, подростка, юноши). Выявляется, какой характер имеют наиболее существенные эмоции в различные годы жизни, к чему в окружающей действительности, в об-

¹ Обзор различных работ, относящихся к состоянию тревоги, а также к теоретическим проблемам, связанным с этим состоянием, имеется в статье одного из активных исследователей этого вопроса И. Сарасона [67a]. Широкое биологическое обоснование это явление получает в работе Ганса Селье [28a].

ществе, в качествах и свойствах людей возникает эмоциональное отношение в процессе возрастного развития, какое место в психической жизни ребенка, подростка и юноши занимает эмоциональная сфера, отдельные виды чувств и т. д.

Работы психологов по этим проблемам могут быть отнесены к двум типам исследований. Первый тип работ характеризуется тем, что психолог в контексте рассмотрения основных психических свойств и особенностей, которые присущи ребенку, подростку, юноше, стремится охватить в целом их эмоциональную сферу в ее наиболее существенных чертах, показать ее становление, тенденции ее развития, а также выявить связь эмоциональной сферы с общим развитием психики растущего человека.

Так строится большая работа Стенли Холла, посвященная психологии юношеского возраста [52], книга Шпрангера [68], работа В. Е. Смирнова [30], исследование Тумлирца [72], Шарлотты Бюлер [42], книга А. А. Смирнова, посвященная психологии ребенка и подростка [29], книги Н. Д. Левитова [18], Озибея [41], работы Ремплея [64], Джерсильда [55], Мальриё [59] и др.

Эти работы опираются на материалы длительных наблюдений за развитием отдельных детей, подростков и юношей, материалы эпизодических наблюдений целых групп детей, на данные широких обследований, охватывающих различные вопросы жизни растущего человека и его связей с окружающей средой. В них включены результаты наблюдений за поведением подростков, юношей, а также анализ их высказываний и оценок. Особое место при изучении подростка и юноши в такого рода работах занимает истолкование записей в их дневниках. Достаточно сказать, что работа Шарлотты Бюлер основывается на изучении 52 дневников подростков и юношей. Сами дневники с соответствующей психологической интерпретацией неоднократно издавались Шарлоттой Бюлер ([43], [44]), Штерном [69], а в последние годы Фишером [51].

Необходимо упомянуть также о большом и своеобразном (с точки зрения примененных методов) исследовании детей и подростков (от 10 до 16 лет), которое принадлежит трем авторам — А. Гезеллу, Ильг и Эмс [49].

В этом исследовании, охватившем сотни детей, в том числе свыше ста детей, наблюдавшихся не менее чем в течение 4 лет, ставилась задача — выяснить, как меняется поведение и внутренний мир человека в процессе его роста. Поэтому изучению подверглись среди ряда вопросов и такие: эмоции, растущее самосознание, межиндивидуальные связи, проявления активности, интересы, понимание положений морали¹.

Итак, широта и богатство использованного в описанных исследованиях материала, его вдумчивая интерпретация делают некоторые развиваемые в них положения общего характера о чертах и особенностях эмоциональной жизни детей, подростков и юношей ценными и интересными. Но вместе с тем иногда высказанные теоретические положения характеризуются односторонностью. Это происходит или оттого, что они опираются на недостаточно обоснованный и научно доказательный материал, или от узости теоретической позиции того или другого автора. Поэтому многие положения в этих работах, интересные сами по себе с точки зрения подхода к проблемам эмоциональной жизни растущего человека, нуждаются как в более убедительном обосновании, так и в проверке с использованием более строгих методов исследования.

Второй тип психологических работ, посвященных эмоциональной сфере детей, подростков и юношей, возникает в значительной мере в виде противоположения работам общего типа и характеризуется устремлением к получению данных, поддающихся точной количественной обработке. Появляется ряд исследований по различным проблемам эмоциональной жизни детей, подрост-

¹ В исследовании А. Гезелла использовались следующие приемы изучения: 1) ребенок подвергался обследованию при помощи тестов, относящихся к индивидуальному развитию, восприятию, воображению, моторике, двигательным умениям и др.; однако цель эксперимента заключалась не столько в том, чтобы выявить, как их решает ребенок (хорошо — плохо), сколько в том, чтобы выявить при этом характер его поведения; 2) проводилась длительная, непринужденная беседа по ряду вопросов с самим ребенком; 3) проводилась длительная беседа с родителями по комплексу вопросов, относящихся к особенностям поведения их сына или дочери.

Эти приемы изучения, применявшиеся повторно в течение ряда лет в отношении каждого ребенка, позволяли накапливать материал о характере возрастного развития детей, в том числе и их эмоциональной сферы.

ков и юношей, использующих эксперимент (естественный и лабораторный), а также широкий опрос испытуемых.

В естественном эксперименте, который охватывает учащихся школьного возраста, большое место занимают школьные сочинения, которые вообще как метод исследования широко применяются и для изучения особенностей представлений, мышления, воображения детей и подростков. Сочинения, написанные на специальную тему, позволяют выявить эмоциональное отношение учащегося к определенному факту действительности, а также к той или другой форме взаимоотношений людей между собой и т. д. По такой методике проведен ряд исследований. Так, у А. П. Гуркиной [8] учащиеся разных классов писали сочинение на тему «Каким должен быть настоящий друг». У Т. В. Рубцовой [27] учащиеся V—X классов писали сочинение на тему: «Кого я считаю плохим товарищем». У И. М. Подберезина [26] учащиеся писали сочинение на тему «Поступок, в котором я раскаялся».

Укажем также на зарубежное исследование Зелиг [80]. Учащиеся писали сочинение на тему «Какую национальность я бы выбрал, если бы не был американцем»¹. У Рейтмейер (цитируется у Ремплейна [64]) ученицы ремесленных училищ писали сочинение на тему «Мои мечты о будущем». У Джерсильда и Тэша [56] — «Один из самых счастливых дней в моей жизни» — имеется еще ряд исследований такого же типа.

У Джерсильда [57] учащиеся разных классов писали сочинение на тему «Что мне нравится во мне самом и что я не люблю в себе самом». Вопросы о методической ценности сочинений для изучения отдельных сторон нравственного отношения учащихся мы коснулись в наших статьях ([34], [35]).

¹ Это сочинение было написано в 1944 г. (во время второй мировой войны) учащимися школы, находящейся в предместье г. Цинцинати. Интересно отметить, что второе место (по наибольшему количеству решений) у детей занимает желание стать русскими; характерны и мотивировки детей. Приводим одну из них: «Потому, что русские такой героический народ, я выбираю их. Я надеюсь, что когда-нибудь я смогу поехать в путешествие в Россию и познакомиться с народом поближе. Многие великие композиторы являются русскими, а я очень глубоко интересуюсь музыкой. Еще мне нравится Россия потому, что я изучал ее в школе» [80; 59—60].

Совсем другой формой естественного эксперимента является исследование Леруа-Бусьона [58], который наблюдал эмоциональные реакции детей разного возраста на один и тот же кинофильм и изучал характерные особенности их мимического поведения при общении между собой. Каждый раз наблюдался им один ребенок, находящийся в кино среди коллектива сверстников, и это повторялось им двести раз с разными детьми.

Что касается экспериментов лабораторного типа, то мы встречаемся тут с многообразием методик, применяемых к детям школьного возраста. Следует упомянуть проективную (не преследующую прямого ответа) методику Зазо — игра в «зверинец», когда дети выбирают животное, которым хотели бы быть [79]; благодаря этому в беседе косвенным путем вскрывается их отношение к окружающим, к членам семьи и т. д.; методику Бюрстена (подростки рассказывают, какой возраст является для них желаемым) [45]; методику Розенцвейга (дети, воспринимая ситуации на картинах, выявляют свое отношение к этим ситуациям) [66]; методику Пинтнера и Лёва, когда дети указывают, какие факты среди большого перечня различных явлений домашней, школьной, общественной жизни вызывают у них беспокойство и страх [63] и т. д.

Е. Эппил и М. Эппил [48] пытались изучать интересы, направленность и эмоциональное отношение к ряду явлений жизни у молодых рабочих (юношей и девушек) — учащихся вечерней школы. Исследователи задали им среди ряда вопросов (почему они выбрали данную работу; почему они ходят в колледж) и вопрос, относящийся к воображаемой ситуации: что они сделают, получив неожиданно подарок в 50 фунтов стерлингов¹.

Различные методики, которые используются при специальной беседе или в эксперименте, дают возможность или прямо, исходя из реакций детей на предложенные воздействия, уловить некоторые особенности этих реакций, или же косвенным путем, на основании характера получающихся реакций, выявить недостаточно осозна-

¹ Характерно, что первое место по количеству ответов (как у юношей, так и девушек) занимает ответ: «Разделил бы с семьей». Но зато в дальнейшем ответы у юношей и девушек различаются. Так, у девушек второе место занимает ответ: «Истратила бы на одежду», — а у юношей «Сохранил бы в виде сбережения».

ваемые детьми качества их эмоционального отношения к тем или другим явлениям жизни. Эти исследования, так же как и те, которые используют опрос (например, в работе Хоррокса выясняется у сотен детей, сколько времени они продолжают дружить со своим первым другом [54]), большей частью ограничиваются количественным подсчетом полученных фактов. Лишь в отдельных случаях (Зазо, Бюрстен) факты подвергаются психологической интерпретации.

При помощи всех упомянутых нами методик (сочинения, описания, опросники, рассчитанные на прямые или косвенные ответы, проективные методики) удастся то менее, то более адекватно раскрыть, каково мнение испытуемых о тех или других явлениях социальной действительности, каково отношение к этим различным сторонам действительности детей разного возраста, какова направленность подростков и юношей и т. д.

Но принципиальным недостатком этих методик является то, что если при их использовании и исследуется то или другое чувство, то или другое эмоциональное отношение к явлениям жизни (например, различные виды страхов, связанные с жизненными фактами, чувство дружбы к сверстнику, чувство раскаяния по поводу совершенного проступка, антипатия к определенным животным или людям и т. д.), то все эти эмоциональные состояния изучаются не в качестве реально переживаемых чувств, а лишь такими, какими они даны по воспоминанию. Иначе говоря, то, что исследуется, по существу выключено из области актуальных эмоциональных процессов. В этом смысле вышеупомянутые методики проходят мимо реальных чувств человека.

Таким образом, вопрос об экспериментальном изучении реально переживаемых чувств и притом чувств, относящихся к нравственным в широком смысле слова, все еще остается нерешенным.

Нельзя закрывать глаза на трудности, которые возникают при изучении области нравственных чувств. Это объясняется тем, что нравственные чувства, как чувства высшие, проходят очень сложный путь развития в связи с тем, что человек в процессе воспитания постепенно осваивает — и притом своеобразным образом — те нормы

общения и поведения среди людей, которые установлены обществом. Изучение нравственных чувств затруднено и потому, что они представляют собой такой «продукт» психической жизни личности, который возникает на фоне ее более широкой деятельности — оценок, суждений и т. д. Эти чувства являются выражением целостного нравственного отношения личности к тем или другим сторонам окружающей человека действительности.

Нравственное отношение человека к различным сторонам социальной жизни проявляется в его суждениях, оценках тех или других явлений морального характера, в его нравственных переживаниях, действиях и поступках, связанных с ситуациями морального порядка. Нравственное отношение как сложный, целостный и своеобразный отклик на воздействия социальной действительности опирается на определенные моральные представления индивида, оно основывается на понимании и осознании им определенных положений морали и поэтому выступает как единство нравственной оценки и переживания, единство суждения и поступка, единство оценки, переживания и поступка.

Условием возникновения любого нравственного переживания является наличие ориентировки человека в жизненной ситуации, причем ориентировки социальной, связанной с восприятием явлений в плане нравственных категорий и оценкой этой ситуации, исходя из них. Этим и определяется то направление, в котором выявится чувство в его содержательной стороне (моральном негодовании или удовлетворении, в уважении или презрении и т. д.).

Однако при рассмотрении нравственного отношения человека к явлениям жизни нельзя забывать, что общественные нормы, осваиваемые им в процессе воспитания, становятся не только осознаваемыми, но и «знаемыми» нормами. Поэтому может оказаться, что человек при известных условиях его воспитания во время воздействия, которое должно было бы встретить живой, нравственный эмоциональный отклик, ограничится лишь интеллектуальной оценкой ситуации. Все эти обстоятельства заставляют при изучении нравственной сферы человека проводить достаточно отчетливое расчленение между различными формами выявления нравственного

отношения человека — моральными представлениями, оценками и переживаниями, находя критерии для различения этих форм. Вместе с тем надо учитывать также и то, что в ряде случаев мы встречаемся и с целостным явлением, в котором слитно выступают нравственные оценки и переживания. Эти обстоятельства дополнительно осложняют вопрос об экспериментальном изучении чувств.

Безусловно, одной из существенных задач, стоящих перед психологами, является выяснение того, какие нравственные переживания вызывают у людей, принадлежащих к определенным социальным и возрастным группам, явления окружающей действительности, характер отношений людей между собой, формы их воздействия друг на друга, сами общественные нормы и т. д. Однако ввиду трудности подхода к исследованию этого вопроса в работах, относящихся к изучению нравственной сферы, чаще всего изучается ее интеллектуальная сторона: моральные представления, характер понимания моральных норм, моральные оценки. Пьяже в своей работе о моральных суждениях ребенка [62] специально подчеркивает, что он нравственные чувства не изучает. В ряде работ советских исследователей подробно изучаются в возрастном плане моральные представления и понятия [2], [3], [4], [6б], [8], [14], [16б], [16в], [23], [26], [27], [28], [32].

Из работ, посвященных изучению нравственных чувств, можно отметить исследование Р. Ибрагимовой [13], в котором раскрываются вопросы генезиса одного из видов нравственных чувств у ребенка-дошкольника. На основании длительных и систематических наблюдений за детьми при их общении со сверстниками и взрослыми, при выполнении поручений автору удалось выявить ряд интересных моментов в формировании чувства долга у дошкольника. К другому типу относится работа Т. С. Ковригиной [15], где на материале восприятия произведений литературы изучался характер возникающего у школьников сопереживания с героями литературных произведений. Т. С. Ковригина показала, что сопереживание рождается лишь тогда, когда герои произведения близки школьникам, когда их действия и переживания созвучны действиям и переживаниям самих школьников. Некоторый материал по вопросу о роли понимания, со-

провожающей
кой, содержащей
О. И. Никифоровой
Во всех эти
ственно такие
сочинений и
ближающихся
му не ставился
Если не за
возможности э
дов чувств чел
чувств, то нуж
дики исследова
которых строи
изучению разл
ниям действит

Надо сказа
новательными
эксперименталь
чительно более
ния, когда воз
тронных машин
ловеческих чувс
мающих» машин
ством перешел и
ки. Такие маши
задать машине
будут осуществ
рации. Но осо
что операция до
нена и должно б
тов или членов,
лишь машина см
чить такую опер
лу комплекснос
стояния, но и в
нентов в ходе пе
можем при по

1 Вопрос о том,
со временем дать мо
по кибернетике. З. И.
«Машина и мысль»
ный параграф («Э

проводящегося переживанием и нравственной оценкой, содержится в работе С. Н. Левиной [17] и в работе О. И. Никифоровой [25].

Во всех этих исследованиях используются преимущественно такие приемы, как наблюдение, беседы, анализ сочинений и т. д. Вопрос о методах более строгих, приближающихся к экспериментальным, еще по-настоящему не ставился.

Если не занимать скептической позиции в отношении возможности экспериментального изучения сложных видов чувств человека, и в первую очередь нравственных чувств, то нужно обратиться к поиску принципов методики исследования, отличающихся от тех, на основании которых строились описанные нами выше методики по изучению различных видов отношения человека к явлениям действительности.

Надо сказать, что если нам представляются неосновательными скептические соображения о возможности экспериментального изучения сложных чувств, то значительно более обоснованными делаются эти соображения, когда возникает вопрос о конструировании электронных машин, которые могли бы создать *модели* человеческих чувств¹. В настоящее время вопрос о «думающих» машинах, о машинах с запоминающим устройством перешел из сферы рассуждений в область практики. Такие машины уже есть, и мы имеем возможность задать машине такую программу, в результате которой будут осуществлены сложного типа мыслительные операции. Но особенностью работы машины является то, что операция должна быть заранее отчетливо рассчитана и должно быть точно учтено количество компонентов или членов, участвующих в этой операции, тогда лишь машина сможет работать. Но мы не можем получить такую *операцию*, как *переживание*, не только в силу комплексности и цельности этого психического состояния, но и в силу меняющегося соотношения компонентов в ходе переживания. Это не значит, что мы не можем при помощи машин получать отличающиеся

¹ Вопрос о том, возможно ли, чтобы «думающая» машина могла со временем дать модель человеческих эмоций, ставится в ряде работ по кибернетике. З. Ровенский, А. Уемов, Е. Уемова — авторы книги «Машина и мысль» (М., 1960) — уделяют этому вопросу специальный параграф («Эмоции») и дают на него отрицательный ответ.

большой долей вероятности ответы о характере эмоциональных реакций человека в таких-то и таких-то ситуациях, поскольку машине (на основании соответствующих данных) может быть задана такая программа, подобно тому как на основании статистической обработки материала мы можем утверждать с соответствующей долей вероятности, каков будет характер переживаний людей в таких-то ситуациях. Но речь идет в этих случаях об интеллектуальном содержании результата переживаний, а не о самом переживании, т. е. не о модели самого чувства, а об итоге образующегося эмоционального отношения, которое может быть сформулировано в расчлененной форме.

Однако все эти сомнения не имеют отношения к проблеме изучения чувств в психологическом эксперименте, поскольку в этом случае мы располагаем гораздо большими возможностями. Возникает вопрос о поисках принципов методики эксперимента [39]. А такие поиски закономерно заставляют нас обратиться к рассмотрению некоторых проблем теории эмоциональной жизни, которые недостаточно освещены.

2

Теории о природе эмоций и чувств — шла ли речь об их возникновении и изменении в онтогенезе (Бюлер, С. Л. Рубинштейн), об их связи с потребностями, о динамических сдвигах и их соотношениях с «полем напряжения» (К. Левин) и т. д. — не касались вопроса о том, каковы фактические формы и способы «существования» чувств в психике человека. А между тем учет этих форм существен для экспериментального изучения чувств.

Мы оставляем в стороне элементарные «чувства» (чувство жжения, боли, тошноты и т. д., представляющие собой эмоционально окрашенные ощущения) и обращаемся к так называемым сложным «предметным» чувствам, направленным на тот или другой объект.

Различные чувства представляют собой виды эмоционального отношения человека к многообразным явлениям окружающей жизни, к людям и их взаимоотношениям между собой, к фактам социальной жизни, к общественным нормам, к природе и т. д.

Эти чувства
шей устойчивости,
обобщенности,
место в жизни
знании человека
полностью осоз
ная «симпатия
ность» на объек
ветственно оно
человека. Тако
ленность педро
сту, занятию и
в смысле нали
При этом и объ
гим людям о н
его своеобразн
чем его сущнос
для себя адекват

Наряду с эт
знаваемой форм
рошо осознается
жание, а во-втор
ливо оформленн
других словесно
чувства сопровож
рактера поведения
в силу характера
вается в уже ра
осознать его ос

Отметим еще
чувств в психике
ческим состоянии
обстоятельств, и
и вновь активно

Таким образо
туальное переж
ванным в субъек
Если чувство
это делали, прот
то получается с
переживание. Но
шееся эмоционал
являться в разн

Эти чувства характеризуются то большей, то меньшей устойчивостью, они обладают различной степенью обобщенности, могут занимать то большее, то меньшее место в жизни личности. Чувство может выступать в сознании человека в двух формах. Оно может быть не полностью осознанным и выражаться тогда как невольная «симпатия» (антипатия), «интерес», «направленность» на объект («уклонение» от объекта) и т. д. Соответственно оно проявляется и в особенностях поведения человека. Таковы, например, еще не осознанная влюбленность подростка, неосознанная привязанность к месту, занятию и т. д. Человек может испытывать чувство в смысле наличия у него субъективного переживания. При этом и объективные симптомы могут говорить другим людям о наличии чувства. А вместе с тем в силу его своеобразной суммарности, неотчетливости того, в чем его сущность, человек иногда не может определить для себя адекватно, каково оно.

Наряду с этим чувство может выступить в ясно осознаваемой форме. Это связано, во-первых, с тем, что хорошо осознается направленность чувства и его содержание, а во-вторых, с тем, что оно выявляется в отчетливо оформленном для себя или же высказанном для других словесном обозначении. Самый факт осознания чувства сопровождается в ряде случаев изменением характера поведения человека. Когда возникшее чувство в силу характера ситуации, вызвавшей его, укладывается в уже ранее испытанные формы переживания, то осознать его относительно легко.

Отметим еще одну особенность «существования» чувств в психике человека. «Будучи устойчивым психическим состоянием, чувство при наличии объективных обстоятельств, имеющих значение для человека, вновь и вновь активно им переживается» [37; 27].

Таким образом, чувство может существовать как актуальное переживание и может быть не актуализированным в субъективном переживании.

Если чувством считать только «переживание», как это делали, противореча фактам, некоторые психологи, то получается *contradictio in adjecto* — непереживаемое переживание. Но если понимать чувство как образовавшееся эмоциональное отношение, которое может проявляться в разных формах, возникает реальная задача

изучить эти формы и их переходы. Допустим, что переживание чувства, например: испытываемая нежность к ребенку, огорчение по поводу отъезда друга, подавленность в связи с плохими отметками, исчезло у человека. Но означает ли это, что вместе с уходом переживания уничтожилось само эмоциональное отношение к ребенку, к другу, к учению, которое выражалось в различного рода переживаниях. Реальные факты говорят о другом. Эти чувства приобретают лишь иную форму «существования» в психике человека, в его деятельности.

В поведении человека, в его словесных реакциях, вызванных теми или другими воздействиями, существенные для личности виды эмоционального отношения при наличии не очень значимых поводов продолжают проявляться, но в инaktuальной форме, т. е. без достаточно отчетливого субъективного переживания. Это очень хорошо выступает в характере словесных реакций по поводу того или другого объекта нашего чувства. Например, при вопросе, обращенном к какой-либо матери: «Любите ли вы своего сына?» — последует очень определенный, совершенно отчетливо выражающий эмоциональное отношение ответ: «Да, я его люблю». Или на вопрос: «Как вы относитесь к Льву Толстому как писателю?» — мы можем услышать ответ: «Он мне очень дорог», — выражающий отчетливо отношение человека. Или на вопрос: «Как вы относитесь к рабским условиям труда негров в Южной Африке?» — может последовать ответ: «Я возмущаюсь ими». В этом ответе ясно выражено эмоциональное отношение человека к данному факту социальной жизни. Однако перед нами эмоциональное отношение, которое (с точки зрения наличия переживания) имеет в значительной степени инaktuальный характер. Конечно, интонация при произнесении слов может отличаться известной живостью и иметь экспрессивную окраску, выражающую существо этого отношения; высказывание может сопровождаться также некоторыми изменениями в мимике. Но вместе с тем это отношение, очень значимое по существу, для человека не будет все же выражено в полнокровном актуальном переживании.

Для возникновения актуального переживания, касающегося нашего устойчивого эмоционального отношения к объекту, требуется, чтобы появилась такая ситуа-

ция, которая в с
жизни вновь круг
объектом (а они
в своих существ
в зависимости о
выявится в переж
Так, например, у
щается ребенок,
любез слышит на
тает отрывок из
свою любовь к не
же от характера
смысле, что мы в
того, какое значе
имеют или могут
ционально не бе
различной степе
могут быть переж
быть и резко вы
Необходимо п
гических направл
очень упрощенно,
ниманием отноше
людьми, с общес
стороне сложност
Это было особенн
хевноризма, свод
ловека с людьми
ция». В действит
и многообразны
глядно, на приме
анализе различн
значительно шир
Когда же во
занное с устойчи
шением человек
группе? Прежде
исходящие измен
приятствующие с
ся в этих измен
ребенок болел;
получив плохие
когда дорогая е

ция, которая в силу самих обстоятельств вызовет к жизни вновь круг переживаний, связанных с данным объектом (а они, если это наше устойчивое отношение, в своих существенных элементах уже испытывались), и в зависимости от самого существа ситуации это чувство выявится в переживаниях того или другого характера. Так, например, у матери из-за того, что долго не возвращается ребенок, начинает нарастать беспокойство; человек слышит насмешливый отзыв о Толстом или читает отрывок из его произведения и вновь переживает свою любовь к нему. В зависимости от ситуации, а также от характера нашей ориентировки в ней (в том смысле, что мы в ней усматриваем), в зависимости от того, какое значение возникшие обстоятельства и факты имеют или могут иметь для объекта, который нам эмоционально не безразличен, и появляются переживания различной степени силы и эмоциональной окраски. Это могут быть переживания относительно слабые, а может быть и резко выраженное аффективное состояние.

Необходимо подчеркнуть, что в некоторых психологических направлениях понятие «ситуации» толковалось очень упрощенно, оно было порождено упрощенным пониманием отношений человека со средой, с другими людьми, с обществом в целом, поскольку оставляло в стороне сложность и динамичность этих отношений. Это было особенно характерно для классического бихевиоризма, сводившего все сложнейшие отношения человека с людьми, с обществом к формуле «стимул-реакция». В действительности эти отношения очень сложны и многообразны и понятие ситуации, как это очень наглядно, например, показывают работы психиатров в анализе различных казусов, должно быть осмыслено значительно шире.

Когда же возникает актуальное переживание, связанное с устойчивым и значимым эмоциональным отношением человека к определенному объекту или к их группе? Прежде всего в тех случаях, когда реально происходят изменения, угрожающие или, наоборот, благоприятствующие объекту чувства (и человек ориентируется в этих изменениях): мать испытывает страх, когда ребенок болен; школьник испытывает подавленность, получив плохие отметки; художник испытывает боль, когда дорогая ему картина признана неудачной, и т. д.

Переживание может возникнуть, однако, и в ситуации другого характера.

Человек, поскольку он испытывает устойчивое эмоциональное отношение к объекту (родной ребенок, любимая девушка, неприятное занятие, ценимая работа и т. д.), ориентируется не только в реальной, но и в возможной ситуации и может реагировать на нее тем или иным переживанием.

Так, мать во время эпидемии гриппа испытывает страх, что заболит ее ребенок; школьник, думая об экзаменах и представляя себе, что они пройдут плохо, испытывает волнение. Мы знаем, например, что, представляя себе изменившиеся отношения с другими людьми, человек может сказать себе: «Если он совершит такой поступок, я никогда его не прощу». «Если мне посмеют так сказать, то я буду резок». И такие ситуации им переживаются.

Итак, чувство, которое сформировалось как устойчивое и в ряде случаев значимое для человека эмоциональное отношение к соответствующим объектам, выступает в реальном переживании лишь при определенных обстоятельствах. При их возникновении вновь пробуждаются и становятся актуальными те переживания, которые в силу своих специфических качеств характеризуют конкретное эмоциональное отношение, испытываемое к данному объекту.

В других же условиях чувство носит инактуальный характер, оно проявляется как эмоциональное отношение, но при этом почти лишено эмоциональной окраски.

Существенным, однако, является то, что в ходе изменения условий воздействия и субъективного отношения к этим условиям имеет место постепенное усиление эмоциональной окраски, что может довольно отчетливо проявляться в характере интонации, особенностях мимики, свойствах моторики, а затем и в вегетативных симптомах. Вместе с тем, только достигнув определенной силы, такие изменения начинают уже субъективно переживаться как чувство. Так что, подобно тому как мы говорим о подпороговых ощущениях, можно говорить и о подпороговых чувствах в том смысле, что происходящие изменения в самочувствии человека в связи с соответствующими воздействиями должны до-

стигнуть такого
него уже возник
Поэтому диа
мимики, жестов
сильных (неба
удовольствие),
может не совпа
ловека (до той п
силы). Мы гово
жаешься», — а ч
хочет это скрыть
хотя некоторые

В связи с эт
дикаторы для б

Это обстояте

таких экспериме

ваем не аффект

ным падением ст

перименты произ

более слабые в с

ного отношения.

Иную «форму

тогда, когда эмо

в актуальном пер

субъективным са

с большей или м

симптомах, выра

ций, в изменении

Когда возника

свою очередь, м

особенностями.

В некоторых с

венно и их течени

и постепенного с

могут встретить

человека, его жи

никает своеобраз

зывается как на

человека, на его

напряжения и т.

Таковы некото

симптомов чувств

ления чувств. Н

стигнуть такого уровня, чтобы он мог осознать, что у него уже возникло переживание.

Поэтому диагностирование чувств по показателям мимики, жестов, интонации речи, особенно чувств не- сильных (небольшое раздражение, недовольство или удовольствие), связано с той трудностью, что диагноз может не совпадать с субъективным самочувствием человека (до той поры, пока оно не достигло определенной силы). Мы говорим иногда: «Ты сердишься». «Раздражаешься», — а человек говорит «Нет» не потому, что он хочет это скрыть, а потому, что он еще этого не осознает, хотя некоторые симптомы для других уже налицо.

В связи с этим требуются еще дополнительные индикаторы для более точного диагностирования чувств.

Это обстоятельство должно учитываться при анализе таких экспериментальных ситуаций, где мы рассматриваем не аффективные состояния, обусловленные внезапным падением стула, выстрелом и т. д. (такого рода эксперименты производились), а сложные, но вместе с тем более слабые в смысле интенсивности виды эмоционального отношения.

Иную «форму существования» чувства мы встречаем тогда, когда эмоциональное отношение выявляется уже в актуальном переживании. Оно связано с определенным субъективным самочувствием и может сказываться то с большей или меньшей отчетливостью в вегетативных симптомах, выражаться в изменениях мимики, интонаций, в изменениях моторики, всего поведения человека.

Когда возникает актуальное переживание, то оно, в свою очередь, может характеризоваться следующими особенностями.

В некоторых случаях чувства возникают беспрепятственно и их течение носит обычный характер нарастания и постепенного спада. Однако возникшие переживания могут встретить противодействие в других устремлениях человека, его жизненных установках и т. д. И тогда возникает своеобразный эмоциональный конфликт. Он сказывается как на характере субъективных переживаний человека, на его субъективном самочувствии (состояние напряжения и т. д.), так и на особенностях объективных симптомов чувства.

Таковы некоторые положения об особенностях выявления чувств. Наряду с рассмотрением вопроса о формах

«существования» чувств серьезное значение для нахождения принципов построения методики имеет рассмотрение вопроса о том, как чувства и эмоции проявляются в словесных реакциях человека.

3

Наиболее гибкой формой воплощения мыслей людей, их устремлений и чувств является речь. Богатство человеческого языка, служащего для различения и обозначения явлений действительности, самые способы словосочетания и черты строя языка, сформировавшиеся в процессе развития народов, экспрессивные оттенки, вносимые людьми при произнесении ими слов, — все это сделало слово наиболее принятым и универсальным средством выявления психической жизни человека. При помощи слов человек планирует свои действия, со словесным «сопровождением» (внутренним или внешним) они могут осуществляться, а после проведения действий они в словах же и осмысляются. Высказываемые человеком слова могут стать и становятся в некоторых случаях в прямом смысле «поступком», когда в них выявляется ответственно выражаемое отношение к фактам социальной жизни, они могут стать и «проступком», когда они вызывают к себе неблагоприятную в связи с их несоответствием общественным нормам поведения реакцию других людей.

При посредстве слова открываются широкие возможности для исследования психики человека во всем многообразии ее проявлений. Характер различных высказываний и умолчаний человека, произвольно и непроизвольно произносимые им слова по тем или иным поводам и в соответствующих ситуациях, его дневниковые записи и письма, его словесные ответы, вызванные специальными воздействиями (в том числе и в экспериментальных условиях), позволяют при соответствующем методическом подходе, анализе и сопоставлении данных выявить существенные особенности как его эмоциональной сферы, так и всей его психической жизни в целом.

Проблема заключается в том, чтобы найти такие способы воздействия, которые, во-первых, позволят вызвать достаточно определенно эмоциональные состояния того или другого характера, а во-вторых, позволят достаточно

отчетливо учитывать
нии и поведении
Серьезным эта
вания словесных
бенностей эмоци
дение Юнгом [т
перимента. Испыт
женное ему слов
могло эмоционал
личным, произнес
во (также суще

Как показали
предложенное сл
нально затрагива
ности, проявляю
смущенный смех,
жем», появляется
жет быть внесиг
существительного
няется латентное
времени в 1,8—2
секунд.

Много нового
реакций внесли экс
предложившего та
А. Р. Лурия объе
моторными реакци

Эксперименты
ториями испытую
которые находились
перед трудным эк
мена); во-вторых,
изучали до того, ч
преступлении, и
тики.

Характерно, ч
ром «критических
пытующих, появля
моторная реакция
вольное дрожание

1 Интервал посл
чалом ответа

отчетливо учитывать происшедшие изменения в состоянии и поведении человека.

Серьезным этапом в разработке методики использования словесных реакций для вскрытия некоторых особенностей эмоциональной сферы человека явилось введение Юнгом [77] так называемого ассоциативного эксперимента. Испытуемый должен был в ответ на предложенное ему слово (это было существительное), которое могло эмоционально задеть его или оставить его безразличным, произнести первое пришедшее ему в голову слово (также существительное).

Как показали эксперименты, в тех случаях, когда предложенное слово является «критическим», эмоционально затрагивает какие-то скрываемые стороны личности, проявляются признаки аффективной реакции: смущенный смех, ответ предваряется словами «ну, скажем», появляется моторное беспокойство, сам ответ может быть внесигнальным (на существительное вместо существительного отвечают прилагательным), удлиняется латентное время¹. Это время вместо среднего времени в 1,8—2,2 секунды достигает 3—4 и более секунд.

Много нового в понимание природы аффективных реакций внесли эксперименты А. Р. Лурия ([20], [21], [22]), предложившего так называемую сопряженную методику. А. Р. Лурия объединил ассоциативный эксперимент с моторными реакциями испытуемых.

Эксперименты проводились со специальными категориями испытуемых. Это были, во-первых, студенты, которые находились в состоянии беспокойства и волнения перед трудным экзаменом (их изучали до и после экзамена); во-вторых, это были уголовные преступники (их изучали до того, как они признались в совершенном им преступлении, и после признания); в-третьих — невротики.

Характерно, что при произнесении экспериментатором «критических» слов, задевавших эмоционально испытуемых, появлялись резкие изменения в их реакциях: моторная реакция правой руки, начиналось непроизвольное дрожание (тремор) левой руки и очень сильно

¹ Интервал после произнесения слова экспериментатором и началом ответа испытуемого.

возрастало латентное время. В некоторых случаях оно возрастало до 20 секунд, и ответ давался внесигнальный (например, у одного убийцы на слово «деньги» — «деньги... деньги серебряные»).

Эксперименты Юнга, Лурия и других исследователей показали, что когда затрагивается определенным словесным воздействием («критическим» словом) скрываемая испытуемым область его переживаний, то обязательно удлиняется латентное время. Такой индикатор, как длительность латентного времени, является при этих условиях существенным показателем эмоциональной затронутости человека, тем более если это увеличение сопровождается определенными изменениями в моторике, мимике и т. д. Такой вывод может быть сделан из ряда проведенных исследований. Он может быть отнесен не только к простому ассоциативному эксперименту (когда на предложенное одно слово надо ответить одним пришедшим в голову словом), но и к тем случаям, когда словесное воздействие предложено в виде целой фразы (эксперименты Вольфа [76]).

Относительно ассоциативного эксперимента, при котором задержка в ответе вызывается серьезной эмоциональной затронутостью испытуемого, правомерно сделать и другой вывод: короткое латентное время может свидетельствовать об отсутствии эмоциональной затронутости.

Это положение применимо к ассоциативному эксперименту. Однако отсюда совсем не следует, что оно имеет универсальный характер, т. е. относится ко всем видам словесных ответов на соответствующие словесные воздействия.

В этой связи требуется расчлененный анализ видов словесных ответов и тех ситуаций, в которых они проявляются. Безусловно, имеются такие виды ответов с коротким латентным временем, которые лишены эмоциональной окраски и не имеют отношения к эмоциональной сфере. К этой категории могут быть отнесены ответы на словесные воздействия следующего порядка: ответы, выявляющие знания, хорошо известные индивиду (при этом знания учебные и житейские), в том числе и ответы, выявляющие знание правил поведения. Но рядом с этой категорией ответов имеется другая категория, которая имеет прямое отношение к эмоциональной

сфере человека и может сопровождаться коротким латентным временем.

Это — ответы, которые связаны с устойчивым и очень определенным для данного человека эмоциональным отношением к ряду явлений жизни, к людям. Такова область эмоциональных отношений, касающихся явлений нравственной, эстетической и личной жизни.

Когда эмоциональное отношение прочно вошло в жизнь человека, приобрело для него устойчивость, тогда вызов его словесным воздействием, не вносящим серьезных изменений в ситуацию, может совершиться, как мы считаем, при наличии короткого латентного времени. Само эмоциональное отношение проявляется при этом чаще в относительно инактуальной форме. Однако словесным воздействием может быть вызвано и полное переживание, имеющее также короткое латентное время. Это происходит в тех случаях, когда человек в силу различных обстоятельств испытывает к определенному объекту чувство в актуальной форме. Мать испытывает беспокойство о ребенке, человек глубоко увлечен работой и т. д. В этих случаях относящееся к данному объекту и задевающее эмоционально словесное воздействие вызывает быструю словесную реакцию, например: «Ваш сын...» — «Что с ним?» — следует быстрая реакция матери. Во всяком случае, вопрос о том, означает ли короткое латентное время при словесной реакции полное отсутствие эмоциональной затронутости, требует изучения.

Серьезные проблемы возникают и в связи с таким существенным показателем эмоциональной затронутости, как длительное латентное время. Что же скрывается за длительным латентным временем?

Юнг и А. Р. Лурия показали, что при ассоциативном эксперименте задержка в ответе вызвана тем, что испытуемый стремится затормозить свое непосредственное эмоционально окрашенное побуждение ответить. Это происходит потому, что «критическое» слово задело область его интимных переживаний, относящихся, например, к сексуальной жизни или связанных с преступлением и т. д. Имеет место «скрывание» первоначально возникшего переживания и стремление отреагировать по-иному. Так, в экспериментах А. Р. Лурия с преступниками латентное время оказывалось сверхдлинным в

связи с тем, что эксперимент затрагивал остро переживаемые и личностно значимые моменты. При этом опыты проводились в обстановке, вызывающей у преступника достаточно серьезные сомнения и подозрения, поскольку шло следствие. «Критическое» слово затрагивало эмоциональный «комплекс», связанный не только с совершенным преступлением, но и со страхом разоблачения этого преступления. Отсюда — настороженность, побуждение замаскировать возникший аффект, реагировать так, чтобы можно было подумать, что данное слово ему безразлично. Все это приводило к сложному эмоциональному конфликту, который и выявлялся в моторном беспокойстве, треморе левой руки (которая должна была спокойно лежать), во внесигнальном ответе и в длительном латентном времени.

Благодаря всем этим возникающим во время опыта явлениям ассоциативный эксперимент и дает возможность выявить и изучить скрываемые или плохо осознаваемые эмоциональные комплексы¹. Но является ли стремление скрыть возникшее переживание единственной причиной увеличения латентного времени, если оно сопровождается и другими симптомами, говорящими об эмоциональной «затронутости» испытуемого? Мы считаем, что могут быть причины и иного порядка.

Все это требует своего раскрытия.

При продумывании принципов эксперимента по изучению нравственных чувств приходится считаться с тем, что существует два типа эксперимента: «выявляющий» и «формирующий».

Безусловно, формирующий эксперимент имеет очень большие достоинства. Достаточно представить себе, что если бы удалось в ходе экспериментального изучения, растянутого во времени, выявить, какие изменения произошли в нравственной сфере испытуемого, в его переживаниях, в его поведении в результате соответствующих воздействий, то это было бы очень существенным достижением. Нет сомнения, что в этом случае удалось бы решить очень важную и значимую проблему: вскрыть

¹ Однако в ряде случаев при ассоциативном эксперименте с детьми, когда в набор слов включались слова, которые по материалам биографии ребенка должны были быть «критическими», серьезного удлинения латентного времени не наблюдалось (данные Л. В. Благондежиной).

функциональную роль.
А это для области нравственного значения. Нравственные нормы откликом человека ни, приобретают значение как раз тогда, когда собственной функцией в отношении личности поступки.

Эта функция нравственности по-разному проявляется сразу во внешнем поведении (ранее маловероятного человека. Следовательно, обогатило моральным моментом в жизни и более опосредованно на внешних действиях, чем он начинает осознавать отношение, которое он ливо осознавал; или в нем определенного содержания, которое в нем было недостаточно благодаря возникшему «изживается» старое ценное.

Все эти изменения в действиях и поведении, в поведении, пусть в бо-
Такой «формирующий» функциональный знак радости от похвалы, угрызений совести, лучше всего может быть объектом исследования. Это связано с тем, что, легко «по-
живания, отчетливо характеризуются

функциональную роль эмоций в поведении человека. А это для области нравственных чувств имеет особое значение. Нравственные чувства, будучи эмоциональным откликом человека на явления общественной жизни, приобретают наиболее глубокий личностный смысл как раз тогда, когда они становятся определенной, действительной функцией в поведении человека, перестраивают отношение личности к ряду явлений, влияют на ее поступки.

Эта функция нравственных переживаний может проявиться по-разному. Иногда переживание выявляется сразу во внешнем поведении: в мимике и в определенных (ранее маловероятных) действиях и поступках человека. Следовательно, новое переживание не только обогатило моральный опыт человека, но и стало активным моментом в жизни личности. Но оно может проявиться и более опосредствованным путем, сказываясь не на внешних действиях сразу, а на внутреннем душевном самочувствии человека. Это выражается в том, что он начинает осознавать в себе самом то эмоциональное отношение, которое он ранее в себе недостаточно отчетливо осознавал; или в том, что происходит укрепление в нем определенного эмоционального отношения к окружающим, которое в известной мере было ему присуще, но было недостаточно развито; или, наконец, в том, что благодаря возникшему нравственному переживанию им «изживается» старое эмоциональное отношение как неценное.

Все эти изменения в конечном счете скажутся в действиях и поведении человека. Самый процесс нравственного переживания также скажется в мимическом поведении, пусть в более незаметных симптомах.

Такой «формирующий» эксперимент, раскрывающий функциональное значение чувств — роль переживания радости от похвалы, произнесенной ценным человеком, утрызений совести от осуждения воспитателя и т. д., — лучше всего может быть осуществлен в том случае, когда объектом исследования являются дети раннего возраста — дошкольники.

Это связано с тем, что они мало скрывают свои переживания, легко «переводят» свои переживания в действия, отчетливо выявляют в своем мимическом поведении характер испытываемых ими чувств.

С детьми более старшего возраста такой эксперимент делается значительно более трудным из-за целого ряда новых факторов, которые приходится учитывать при анализе результатов, если даже проводить эксперимент в условиях постоянного, систематического наблюдения детей в детском учреждении (интернат, трудовая колония). Стремление скрыть некоторые свои, даже положительные, переживания по соображениям ложной стыдливости, наличие иногда неадекватной по своей форме реакции, влияние сложившихся эмоциональных установок по отношению к окружающим и т. д. — все это накладывает свою печать на получаемый материал и осложняет его анализ. Однако эти соображения не снимают значения такого типа эксперимента в принципе.

Эксперимент «выявляющий» по сравнению с экспериментом «формирующим» имеет ряд достоинств и недостатков. Прежде всего, «выявляющий» эксперимент, показывая характер тех или других эмоциональных установок испытуемого, а также наличие у него нравственных переживаний при тех или других воздействиях, не раскрывает нам функцию чувств в его поведении (не позволяет увидеть в чувствах начало, определяющее новые русла в нравственной деятельности личности). Однако, охватив экспериментом достаточно широкий круг людей, мы можем получить «срез» некоторых существенных сторон их эмоциональной жизни; с одной стороны, это позволяет делать заключения об особенностях и закономерностях эмоциональной сферы определенных групп — возрастных, культурных и т. д., а с другой стороны, позволяет при наличии достаточно широкого круга воздействий, относящихся к нравственной сфере, судить о некоторых тенденциях развития в этой области, присущих этим группам. Кроме того, сам характер «выявляющего» эксперимента допускает более строгую его организацию (в смысле фиксации индикаторов).

В нашем исследовании мы использовали «выявляющий» эксперимент. Это обстоятельство и предопределило нашу методику. Недостатком большинства экспериментальных методик, применявшихся к изучению эмоциональной сферы человека, является не только то, что они проходили мимо актуальной формы того или другого чувства, но и то, что они затрагивали обычно очень ограниченный круг вопросов. Поэтому полученные дан-

ные носили по преим-
воспринимались вне
личности. Экспериме-
своей задачей охват
должно строиться п
ет значение: во-пер
теристике эмоциона
сторонах; во-вторых
данные, которые по
ние и дифференциа

Обращаясь к т
ния нравственных ч
крывать глаза на т
В некоторых случа
относящиеся к нра
типными, «заученн
нений на заданную
форме задается во
тому или другому
своих сочинениях
выявляют не свое
к тем или другим я
думать о данном

Мы можем встре
ацию нравственного
ный характер, т. е.
слитого с нравствен
нравственная оцен

И поэтому всяк
реакциями на те и
характера, выраже
возникает проблем
отделить случаи

1 Комплексный экс-
ведения будут затрону
отношения человека
к явлениям действит
сферы такой эксперим
говорили о том, как
дательные индикаторы
ком и многообразно
сферы мы получим де
связывать полученные
в его разных раз
3 П. М. Яков

ные носили по преимуществу изолированный характер и воспринимались вне контекста эмоциональной жизни личности. Экспериментальное изучение, которое имеет своей задачей охватить более широкий круг вопросов, должно строиться по комплексной методике. Это имеет значение: во-первых, для того, чтобы получить характеристику эмоциональной жизни человека в ее разных сторонах; во-вторых, для того, чтобы получить такие данные, которые позволили бы производить сопоставление и дифференциацию внутри самого материала¹.

Обращаясь к проблеме экспериментального изучения нравственных чувств, мы, естественно, не можем закрывать глаза на те трудности, которые связаны с этим. В некоторых случаях реакции человека на воздействия, относящиеся к нравственной сфере, могут быть стереотипными, «заученными». Недаром использование сочинений на заданную тему и опросников, где в прямой форме задается вопрос об отношении опрашиваемого к тому или другому явлению, вызывало возражение: в своих сочинениях и ответах на вопросы опрашиваемые выявляют не свое подлинное эмоциональное отношение к тем или другим явлениям жизни, а то, как им следует думать о данном объекте.

Мы можем встретиться и с тем, что реакция на ситуацию нравственного типа будет носить интеллектуальный характер, т. е. вместо нравственного переживания, слитого с нравственной оценкой, возникает лишь одна нравственная оценка.

И поэтому всякий раз, когда психолог имеет дело с реакциями на те или другие воздействия нравственного характера, выраженные в словесной форме, перед ним возникает проблема критериев, которые позволили бы отчленить случаи действительной эмоциональной затро-

¹ Комплексный эксперимент предполагает, что во время его проведения будут затронуты различные и многообразные виды и формы отношения человека (в данном случае эмоционального отношения) к явлениям действительности. При исследовании эмоциональной сферы такой эксперимент является особенно желательным. Мы уже говорили о том, как важно в этой области найти достаточно убедительные индикаторы и как нелегко их найти. Поэтому при широком и многообразном («комплексном») изучении эмоциональной сферы мы получим дополнительную возможность проверять и обосновывать полученные данные при помощи сопоставления материала в его разных разделах.

нутости воздействием от случаев, когда имеет место лишь проявление интеллектуального отношения к нему. Этого рода соображения в свое время в острой форме возникали перед Пьяже, когда он вместе с сотрудниками изучал моральные суждения детей [62]. Пьяже, считая, что хорошее изучение моральных фактов «несомненно состоит в том, чтобы исследовать точнее возможно большее количество индивидуальных случаев» [62], вместе с тем полагает, что такое изучение надо дополнить материалами опроса детей, поскольку наблюдение позволяет получить лишь факты малочисленные и фрагментарные. Но такой опрос, считает Пьяже, может выявить реальности в известной мере лишь косвенно. Можно заставить ребенка размышлять по поводу физической или логической проблемы. В этом случае мы присутствуем если не при спонтанном мышлении ребенка, то при его мышлении в действии. «Напротив, нельзя заставить ребенка действовать в лаборатории, чтобы вскрывать его моральное поведение. Моральная проблема, предложенная ребенку, значительно более отделена от моральной практики, чем интеллектуальная проблема от его логической практики» [62; 130].

Наряду с опасениями, что в условиях эксперимента можно фактически столкнуться лишь с суждениями морального характера, мы встречаемся еще с одним соображением, носящим также скептический характер.

В реакциях, которые выражаются в словах, всегда существует опасность не только того, что будут иметь место стереотипные, «заученные» ответы на ситуацию нравственного характера, но и ответы «надуманные», в которых испытуемый хочет показать, например, свою оригинальность, свой ум и т. д. (что бывает свойственно многим подросткам) вместо выявления своего подлинно эмоционального отношения. Соображения такого рода и заставляют изучать случаи, в которых мы можем предположить наличие нравственного переживания, на более широком фоне реакций человека на разные воздействия. Это нужно для того, чтобы выявить, какими же специфическими моментами характеризуется нравственное переживание.

Поэтому мы считаем, что эксперимент для изучения нравственных чувств человека должен включать в себя целую серию воздействий: воздействия, которые приво-

дают к выявлению чувств в инaktuальной форме; воздействия, которые влекут за собой реакции, имеющие «заученный» характер; воздействия, которые приводят к появлению просто нравственной оценки, и, наконец, воздействия, которые по-настоящему «задевают» испытуемых, волнуют их и невольно заставляют пережить чувство в его актуальной форме. Поскольку речь идет об изучении нравственных чувств, т. е. чувств, которые дают возможность судить об облике личности, то вопрос заключается не в том, чтобы поставить испытуемого в одну-две ситуации, вызывающие у него реальное переживание, а в том, чтобы найти достаточно большое количество таких ситуаций, которые могут вызвать различного характера нравственные отклики и чувства, присущие определенному индивиду или целой группе их.

Возникает серьезный методический вопрос, как найти для эксперимента ситуации, которые смогут «задеть» испытуемого. Ситуация такого типа, которая использовалась Имре Молнаром для изучения честности [60], когда испытуемые должны были в определенной последовательности перечеркивать на большом листе цифры и могли думать, что никто не может проверить, как они это делали (при задании закончить работу поскорее), не может служить образцом для изучения в экспериментальной обстановке нравственных переживаний, так как тут актуальное нравственное переживание может возникнуть и не возникнуть, а отчетливых показателей наличия такого переживания в данном случае мы не имеем.

В свое время методической находкой для ассоциативного эксперимента явилось открытие факта, что существуют критические слова, при помощи которых можно «задеть» испытуемого. Нет сомнения в том, что существуют вообще такие ситуации, которые объективно являются эмоциональными по своему характеру и «задевающими» человека. Жизненный опыт, жизненные наблюдения подтверждают это. Имеются такие ситуации, которые могут вызвать огорчение, обиду, боязнь, нежность, раскаяние, раздражение, недовольство и т. д. При этом может оказаться, что при данных ситуациях такие чувства возникают у людей одного возраста, склада личности и не возникают у людей другого возраста и склада личности. По тому, какие ситуации и как волнуют и задевают людей, и можно судить о том, что занимает опре-

деленное место в эмоциональной жизни людей данной категории.

Встает вопрос о том, как найти и использовать в эксперименте эти критические, эмоциогенные (порождающие эмоцию) ситуации для того, чтобы выяснить, что и как эмоционально задевает испытуемых, принадлежащих к различным группам.

В этой связи необходимо отдать себе отчет в том, в какой мере этому могут служить так называемые воображаемые ситуации. За рубежом довольно широко применяются такие методики, когда испытуемого ставят в воображаемую ситуацию¹.

Как уже отмечалось, при помощи этих методик удается выявить скрытые желания, узнать мнение и отношение к тем или другим явлениям социальной и личной жизни, но вызвать реальное переживание при этом не удается. Это происходит оттого, что в воображаемой ситуации человек имеет дело с иллюзорным объектом действительности или ставит себя в иллюзорное положение и прекрасно осознает, что в действительности дело обстоит иначе. В условиях так организованной воображаемой ситуации чувства обычно не возникают. А если они возникают в воображаемых ситуациях другого типа, например при просмотре кинофильма, чтении романа, то характеризуются специфическими чертами.

Мы знаем, какие сильные эмоции могут вызывать отдельные литературные произведения и отдельные кинофильмы. О впечатлении от книги мы преимущественно судим по непосредственному рассказу читателя или его словесному отчету, высказанному в ответ на просьбу исследователя. В этом случае он может нам рассказать по воспоминанию о характере своих нравственных переживаний по поводу тех или других эпизодов книги. При демонстрации же кинофильма, спектакля мы имеем возможность (помимо словесного отчета) непосредственно наблюдать эмоциональные реакции зрителей: слышать их реплики, обращения к соседям, видеть их жесты, волнение, негодование, радость и т. д. Леруа-Бусьон

¹ Мы уже упоминали методику Зазо [79] — игра в «зверинец» (ребенку предлагается вообразить себя животным), методику Зеллиг, когда учащиеся писали сочинение на тему «Человеком какой национальности ты хотел бы быть, если бы не был американцем?» [80]. Имеется еще ряд методик, построенных по этому принципу.

[58] изучал детали
экспрессии у детей
Ряд работ был посвящен
воздействию кинокартин
Серстона [73]. Уола и С.
же, как на основании
фильма менялось отношение
социальному явлению,
стям, расам и т. д. С э
фильма проводился оп
мые вопросы, и косве
Таким образом, ч
ма или спектакля могу
форме и притом чувст
ный объект и имеющ
какова природа появ
ация романа, повести
редачи отличается от
когда человеку угрожа
приятности на работе
которые появляются у
них в порядке «сопере
зависимости от умения
цию может достичь бо
ром случае возникают
ную основу, связанные
благополучие, убежде
идеалы человека. И
рядке «сопереживания
тер проявления чувств
случае эти чувства пр
но, так как не нужно
ства, которые часто п
вать свое переживани

¹ Работа О. И. Ник
ливо разнообразный хар
ростков и юношей на зат
литературы. В приводимо
когда встречается перехо
героев произведений к
поведения. Однако в б
при чтении произведений
рактуре эмоционально
события уже в

[58] изучал детально (и в возрастном плане) характер экспрессии у детей-зрителей при восприятии фильма.

Ряд работ был посвящен изучению эмоционального воздействия кинокартины на детей и юношей (работы Серстона [73], Уола и Симсона [74]). Исследовалось также, как на основании эмоционального воздействия фильма менялось отношение зрителей к тому или иному социальному явлению, отношениям людей, национальностям, расам и т. д. С этой целью до и после просмотра фильма проводился опрос зрителей (задавались и прямые вопросы, и косвенные).

Таким образом, несомненно, при демонстрации фильма или спектакля могут появиться чувства в актуальной форме и притом чувства, направленные на определенный объект и имеющие определенное содержание. Но какова природа появляющихся при этом чувств? Ситуация романа, повести, кинофильма, телевизионной передачи отличается от реальной жизненной ситуации, когда человеку угрожает несчастье, он испытывает неприятности на работе и т. д. В первом случае чувства, которые появляются у читателя, зрителя, возникают у них в порядке «сопереживания». Это «сопереживание» в зависимости от умения «входить» в иллюзорную ситуацию может достичь большей или меньшей силы. Во втором случае возникают переживания, имеющие жизненную основу, связанные с тем, что затронуто реальное благополучие, убеждения, устремления, потребности, идеалы человека. И характер проявления чувств в порядке «сопереживания» с героями кино иной, чем характер проявления чувств в реальной ситуации¹. В первом случае эти чувства проявляются легко и непосредственно, так как не нужно учитывать жизненные обстоятельства, которые часто приводят к необходимости сдерживать свое переживание, маскировать его и т. д.; нет необ-

¹ Работа О. И. Никифоровой [25] раскрывает довольно отчетливо разнообразный характер эмоциональных откликов детей, подростков и юношей на затронувшие их произведения художественной литературы. В приводимом ею материале имеются отдельные случаи, когда встречается переход от «вживания» в поступки и переживания героев произведения к изменению некоторых сторон собственного поведения. Однако в большинстве случаев характер переживаний при чтении произведения непосредственно и прямо не говорит о характере эмоционального отклика данного школьника на подобные события уже в реальной, жизненной ситуации.

ходимости в реальном поступке, который как следствие вытекает из нашего определенного нравственного переживания.

Во втором случае возникает необходимость учитывать ситуацию, что влияет на способ протекания и выражения чувства. В целом ряде случаев может иметь место резкий разрыв между характером нравственного переживания при восприятии кинофильма и нравственным переживанием и поступком в похожей реальной ситуации. В жизни же мы часто имеем нравственное переживание и поступок уже как единство чувства и действия. Поэтому, учитывая то значение, которое может иметь для изучения нравственных чувств использование ситуаций кинофильма, рассказа, телевизионного спектакля и т. д., нельзя закрывать глаза на те ограничения, которые с этим связаны как для изучения самих чувств, так и для прогноза поведения на основании изучения этих чувств.

Р. Г. Натадзе на основе своих экспериментов пишет: «Установка, возникшая на основе представления реально не существующей ситуации, при наличии знания о нереальности представляемого, отличается от установки, возникшей на основе актуального восприятия или представления реально существующей ситуации.

Установка на «как будто» (якобы) существующее — это игровая установка, а вторая — установка на «настоящее»; первая не стимулирует серьезного действия, ибо это установка на «ненастоящее», а вторая стимулирует серьезную деятельность.

Это различие в проявлении установки прежде всего выражается в различной природе будируемых воображаемой ситуацией чувств. Эмоции, вызываемые представлением нереальной ситуации, носят «несерьезный» (термин В. Штерна), «парящий» (термин Пфендера) характер, специфичный для эмоций ребенка в символических играх, для сценических эмоций актера, для эмоций, возникающих во время чтения художественной литературы, театрального зрелища и пр.» [24; 290].

Иначе обстоит дело, когда мы встречаемся с тем, что можно назвать условно «представляемой» ситуацией. Представляемая ситуация, имеющая корни в действительности, обоснованная нашим прежним опытом или реальной возможностью появления ее в нашей жизни, вы-

зывает совершенно реальные переживания: страха, обиды, радости, нежности и т. д. (Например, во время эпидемии гриппа мать представляет себе, что ее ребенок может заразиться гриппом, и она не только испытывает тревогу и страх, но и принимает меры, чтоб ребенок мало общался с другими людьми.)

Раздумывая о принципах эксперимента для изучения нравственных чувств, необходимо отдать себе отчет в тех типах ситуаций, которые могут вызвать нравственные переживания у человека. Они таковы:

1) Иллюзорная действительность: события и происшествия, описываемые в романе, происходящие в кинофильме, порождают у читателя, зрителя определенные переживания: негодование, симпатию, сочувствие, презрение и т. д. Однако — это чувства, испытываемые в связи с иллюзорной ситуацией, они возникают в порядке «вживания» в ситуацию и прямо не говорят, каковы будут у данного зрителя, читателя нравственные переживания в подобной жизненной ситуации.

2) Реальная действительность, донесенная до нас в несколько ослабленном виде: мы узнаем, читаем о реальном происшествии, о поступках людей, их последствиях, мотивах поведения и т. д. не в романе, а в газете, где передаются взволновавшие нас реальные факты. В этом случае возникающие нравственные переживания имеют жизненный контекст: мы негодуем, волнуемся, сожалеем и т. д. уже не как читатели романа, а как граждане, как члены партии, как представители такого-то народа, как люди, обладающие определенным мировоззрением. Но эти переживания все же отличаются от переживаний, возникающих в иной жизненной ситуации.

3) Реальная действительность выступает перед нами в другом качестве. Мы становимся не читателями газеты, а свидетелями какого-то происшествия: пожара, угрожающего жизни людей, спасения тонущего и т. д. У нас возникают нравственные переживания и побуждения, которые в силу наглядности ситуации обладают большой силой и остротой; само событие может произвести на нас глубокое впечатление, породить определенные порывы и побуждения.

4) Мы являемся не только свидетелями происшествия, но делаемся и его участниками: бросаемся к горя-

щему дому, вступаем в борьбу с людьми, обижающими слабого, и т. д. Безусловно, нравственные переживания, переходящие в активные действия, отличаются по ряду своих качеств от переживаний, возникавших в двух других жизненных ситуациях. Однако во всех трех случаях появляются реальные нравственные чувства.

Разрабатывая методику экспериментального изучения нравственных чувств, необходимо в известной мере приблизить экспериментальные ситуации к реальным и при этом иметь возможность изучать нравственные переживания в их содержательной стороне. Нельзя отрицать значение использования отдельных реально-жизненных ситуаций в лабораторном эксперименте¹. Правда, сложное эмоциональное поведение лучше раскрывается в естественном эксперименте, при котором имеется возможность незаметно наблюдать эмоциональные реакции испытуемых². Однако мы считаем, что более удобным для лабораторного эксперимента являются случаи с «представляемыми» ситуациями, которые имеют при этом определенную жизненную основу для испытуемого.

Конечно, при изучении нравственных чувств в условиях лабораторной обстановки (исключая тот случай, когда лаборатория перестает для испытуемого быть лабораторией и он общается с экспериментатором в другом его качестве) реальная действительность может выступать для испытуемого лишь в ослабленном виде. Но

¹ Такого типа эксперимент недавно проводился Мэрреем в Институте человеческих отношений, в Йельском университете в США, когда студент, написавший работу о своем взгляде на жизнь, подвергается жестокой критике со стороны своего старшего товарища. Он сердится, негодует, спорит, волнуется, защищается, выявляя свои взгляды, мысли, переживания и т. д. И все это фиксируется незаметно для участников спора при помощи киносъемки и магнитофона и используется для обработки (доклад Мэррея в декабре 1958 г. в Институте психологии). Несомненно, это только один тип такой жизненной ситуации, изучаемой в лабораторной обстановке. Возможны и другого характера случаи, где нравственное действие испытуемого проявится и в более выпуклой форме. Но надо сказать, что обработка и истолкование данных такого эксперимента очень трудны.

² Так, например, построено интересное исследование Т. И. Агафонова [1], когда воспитанники детского дома выбирали вечером в зависимости от их эмоционального состояния путь для выполнения задания педагога — то короткий, но страшный, то длинный, но не пугающий.

важно, чтобы это была для него реальная, а не иллюзорная действительность. И вот представляемая, но имеющая жизненное значение ситуация как раз является в известном смысле реальной, а не иллюзорной. Основное заключается в том, чтобы она выступила для испытуемого в таком качестве, которое задевает его нравственные чувства. А это определяется как отбором ситуаций, так и способом организации воздействия данной ситуацией в условиях эксперимента.

Все высказанные соображения явились основой для разработки нами методики исследования.

Глава II

МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Нами была разработана методика экспериментального изучения некоторых существенных сторон эмоциональной жизни школьников в возрасте от 10 до 15 лет. Мы исходили при этом из следующих положений.

1. Эксперимент должен быть комплексным, для того чтобы получаемые данные позволяли судить о существенных для ребенка, подростка нравственных чувствах и видах эмоционального отношения к значимым для него сторонам жизни.

Отсюда наши задания должны были выявить характер эмоционального отношения учащихся к школе, к товарищам, к классному коллективу, к семье, к другу, к своему будущему. При этом нельзя было обойти и следующий существенный вопрос. Многочисленные наблюдения психологов и педагогов говорят о том, что в подростковом возрасте мы часто встречаемся с проявлениями негативизма, когда подросток, относясь отрицательно к воздействиям взрослых, проявляет упрямство и совершает неразумные поступки. В связи с этим мы хотим выяснить, всегда ли и в каких случаях у подростков возникают отрицательные эмоциональные реакции на воздействия взрослых, тем более что существует теория Шарлотты Бюлер [42], по которой каждый подросток должен в своем развитии обязательно пройти негативную фазу и что якобы эта фаза длится в среднем около девяти месяцев. Наши экспериментальные задания должны позволить получить ответ и на этот вопрос.

При подборе заданий и экспериментальных ситуаций мы опирались на материалы психологии детского и подросткового возраста, в которых характеризуются

особенности эмоциональной сферы учащихся, принадлежащих к данным возрастным группам: какие явления окружающей жизни их волнуют, вызывают беспокойство, обиду, радость, к чему они безразличны и т. д. Однако мы отдаем себе отчет в том, что результаты таких наблюдений, поскольку они получены эмпирическим путем, сами нуждаются в экспериментальной проверке и уточнении.

2. В связи с тем что при изучении чувств мы имеем дело с комплексной реакцией человека и до настоящего времени не удается найти один адекватный и достаточно симптоматичный показатель, характеризующий чувства в их особенностях, в психологической науке стремятся при изучении эмоциональных процессов использовать несколько показателей (сопряженная методика А. Р. Лурия, фотополиграф Дэрроу для снятия целой группы вегетативных показателей при эмоциональных состояниях и т. д.). Для нас, принимая во внимание замысел и характер исследования, такими индикаторами являются: характер мимики, особенности пантомимики и моторики тела, экспрессия речи (диагностируемая на слух), характер ответа на воздействие по его содержанию и латентное время (время между словесным воздействием экспериментатора и ответом испытуемого).

3. Как показывают материалы ряда психологов, мы сталкиваемся с тем, что при прямом обращении к ребенку, подростку с вопросами, касающимися его отношения к школе, к взрослым, к различным поступкам окружающих и т. д., не исключена возможность, что он будет отвечать «заученно», стереотипно, исходя не из своего действительного отношения, а из того, как надо отвечать в подобных случаях. Поэтому методика строилась таким образом, чтобы в существенных вопросах избежать вообще ситуаций, на которые школьник мог бы ответить «заученно». Вместе с тем в целях отчленения и диагностирования случаев, когда мы действительно имеем перед собой «заученный» ответ или сталкиваемся с нравственной оценкой, имеющей лишь интеллектуальный характер, в эксперимент намеренно включались ситуации, вызывающие ответы именно такого типа.

Разрабатывая методику, мы предполагали, что интересующее нас действительное эмоциональное отношение ребенка, подростка вскрывается как через его прямые

ответы, рассматриваемые в соответствующем психологическом контексте, так и через косвенные ответы на косвенные вопросы.

На основании полученных в эксперименте эмоционально окрашенных ответов мы не можем прямо судить о глубине отдельных чувств испытуемого (насколько глубоко он любит родителей, привязан к школе, дорожит дружбой и т. д.) и заранее предвидеть, как он будет проявлять свои нравственные установки в поведении, действиях. Однако по характеру и содержанию эмоциональных ответов школьника, по степени «задетости» его отдельными видами воздействий мы можем судить о некоторых эмоциональных тенденциях личности ребенка и подростка, являющихся при этом характерными для определенного этапа его жизненного развития.

Ошибкой ряда психологов является то, что, когда заходит речь об эмоциональных тенденциях личности ребенка, подростка, которые в значительной степени носят неосознаваемый характер, под такими тенденциями понимают только неосознаваемые проявления инстинктивных сил (Эдипов комплекс, комплекс кастрации, комплекс Дианы и т. д.), придуманные Фрейдом и фрейдистами, или же такие неосознаваемые устремления, о которых говорит Адлер: стремление к власти, к подчинению себе другого и т. д.

А между тем об эмоциональных тенденциях личности, проявляющихся в ее действиях, отношении, словах, можно говорить и совсем в другом смысле. В процессе развития человека, в ходе его социального воспитания у него образуются в зависимости от условий «нравственные привычки», которые проявляются, но не осознаются им в каждом конкретном случае; у него образуются своего рода «эмоциональные установки» в подходе к людям: не ссориться, быть предупредительным, сглаживать конфликты или, наоборот, не давать спуска, резко пресечь чью-то претензию и т. д. Такого рода эмоциональные тенденции личности ребенка, формирующиеся в ходе его семейного воспитания и взаимоотношений в школе, могут проявиться и в ходе эксперимента и поэтому должны учитываться при истолковании материала, особенно когда возникнет вопрос об индивидуальной характеристике испытуемого.

4. Мы под
наших испыту
некоторые ос
ленные измен
сравнивали
Методика
в эксперимент
10 до 15 лет;
пытуемым инд
Методика
1. Ответы
дам знаний.
2. «Выбор
теристик».
3. Отношен
ные желания)
4. Реакции
показанные на
5. Ролевая
школьные тем
6. Беседа о
На каждого
римента мы пол
ководителя, сос
просов.

Перед начал
беседа, выдерж
занятий в школ
бенюк не чувств
1. Ответы не
довательно 18 в
знаниям — учеб
кроме двух: «П
конькобежец на
на снегу?»), 2 в
предпочитает д
поведения учащ
ционального от
дружбе с мальч
Задача, с
ключается

4. Мы подходили к изучению эмоциональной сферы наших испытуемых генетически и стремились выявить некоторые особенности изменений в этой сфере, обусловленные изменением возраста детей. С этой целью мы сравнивали характер реакций детей разных возрастов.

Методика разрабатывалась с таким расчетом, чтобы в экспериментах могли участвовать дети в возрасте от 10 до 15 лет; эксперименты проводились с каждым испытуемым индивидуально.

Методика состоит из следующих разделов:

1. Ответы на вопросы, относящиеся к различным видам знаний.

2. «Выбор друга» (на основе предложенных характеристик).

3. Отношение к своему возрасту (словесно выраженные желания).

4. Реакции на жизненные эмоциональные ситуации, показанные на картинках.

5. Ролевая игра (в воображаемой ситуации) на школьные темы.

6. Беседа о семье.

На каждого ученика дополнительно к данным эксперимента мы получали еще характеристику классного руководителя, составленную по определенному кругу вопросов.

Описание методики

Перед началом эксперимента проводится небольшая беседа, выдержанная в доброжелательном тоне, о ходе занятий в школе, о занятиях спортом и т. д., чтобы ребенок не чувствовал себя смущенным и связанным.

1. *Ответы на вопросы.* Школьнику задаются последовательно 18 вопросов. Из них 10 вопросов относятся к знаниям — учебным и житейским (вопросы все легкие, кроме двух: «Почему течет вода в реках?» и «Почему конькобежец на льду движется быстрее, чем лыжник на снегу?»), 2 вопроса относятся к вкусам (какие цвета предпочитает для лыжного костюма), 2 — к правилам поведения учащихся, 4 вопроса — к характеру его эмоционального отношения: к спорту, к членам семьи, к дружбе с мальчиком или девочкой.

Задача, связанная с постановкой этих вопросов, заключается в том, чтобы: 1) получить латентное время

по всем заданиям и иметь поэтому некоторый «фон» для эмоциогенных ситуаций, 2) выявить, помимо содержания ответа, характерные особенности мимического поведения при двух вопросах, которые связаны с эмоциональным отношением учащегося к членам семьи и к дружбе с мальчиком или девочкой, посредством выборочной киносъемки и фиксации особенностей мимического поведения (характер взгляда, улыбка, смущение, пожатие плечами, моторное беспокойство, движения тела, усмешка и т. д.).

2. «Выбор друга». После небольшой беседы психолога с ребенком (есть ли у него хороший друг, сколько времени они дружат и т. д.) ему предлагается читать (вслух) восемь характеристик мальчиков (девочке — девочек). При этом по инструкции он откладывает характеристику мальчика, который ему не нравится, не подойдет в друзья, на одну сторону стола; того, кто ему нравится, — на другую сторону; того, кто вызывает сомнение (чем-то нравится и чем-то не нравится), — посередине. После чтения каждой из характеристик он объясняет, почему ему нравится или не нравится мальчик (девочка).

Небольшие характеристики, предлагаемые школьникам, составлены по следующему принципу.

Мальчик (девочка) характеризуется главным образом в отношении того:

а) каковы его качества с точки зрения выполнения существенных для школьников видов деятельности и отношения к ним (старателен, любит учение, хорошо учится);

б) каковы его качества с точки зрения характера общения с окружающими;

в) каковы его качества с точки зрения житейского поведения;

г) каким он будет в поведении и дружбе: будет ли стремиться подчинить себе другого или будет подчиняться ему.

Школьник указывает, с кем бы из мальчиков или девочек, характеристики которых он читал, он хотел познакомиться в первую и во вторую очередь. Затем ему задается вопрос: чем похож и чем непохож его реальный настоящий друг на выбранных им мальчиков (девочек).

Затем он говорит, что ему нравится и не нравится в

его реальном друге. Если он сердится когда-нибудь на друга, то за что на него сердится.

Вслед за этим собеседование касается вопроса о том, чем вызывается его дружба с его настоящим другом и что дает ему дружба с ним.

Задачи, поставленные в связи с этим разделом методики, были следующими:

а) выяснить вопрос о том, на какие стороны личности обращается внимание и какова оценка свойств «абстрактного» сверстника, когда о нем думают как о возможном друге; к каким качествам его имеется непосредственное эмоциональное отношение (положительное или отрицательное);

б) выяснить, имеется ли соответствие между положительно оцениваемыми свойствами желаемого друга и свойствами реального друга;

в) установить, есть ли различие между «товарищем» и «другом» и появляется ли (и когда) новая группа чувств, связанная с дружбой.

3. *Отношение к своему возрасту* (словесно выраженные желания). Ребенка спрашивают, доволен ли он своим возрастом или хотел бы быть старше (моложе) и почему. Далее школьник должен ответить, какие у него есть три самые большие желания, при этом указывается, что желания могут относиться как к близкому, так и к более далекому будущему.

За. Его спрашивают, что ему кажется страшным, что пугает его среди различных существующих и возможных явлений жизни.

Задача, связанная с этим разделом методики, заключалась в том, чтобы: 1) выявить осознанность некоторых эмоционально окрашенных побуждений; 2) получить возрастные индикаторы эмоционального отношения к некоторым сторонам собственной жизни, а также к окружающему.

В связи с тем что лабораторная обстановка может вызвать у учащихся смущение, что в известной мере завуалирует картину эмоциональных реакций, нами для создания непринужденной обстановки проводились занятия по методике зеркального письма, вызывавшие у детей живой и непосредственный интерес. Им надо было, глядя в зеркало и притом не видя движений своей руки, нарисовать фигуру, написать слово, кото-

рое в зеркале читалось бы как написанное обычным способом слово. Сделать это довольно трудно. Во время этих занятий испытуемый как бы мимоходом выспрашивался о том, как он проводит досуг, что он любит делать и т. д., для того чтобы этим воспользоваться в дальнейших воздействиях¹.

4. *Реакции на жизненные ситуации*, показанные на картинках.

Это задание было самым существенным в эксперименте. Картинки (их двадцать) наглядно иллюстрируют разные виды взаимоотношений между взрослым и подростком, между подростком и сверстниками, между учеником и учителем и т. д. О характере отношения взрослого к подростку или сверстника к сверстнику говорит поза человека, обращающегося со словами к подростку, и подпись к картинке. Картинки ясны по ситуации, но схематичны по исполнению (для того чтобы моменты эстетического порядка не осложняли процесс восприятия). В двадцати предложенных ситуациях воздействующими лицами были в 10 ситуациях взрослые, в остальных 10 — сверстники и старшие школьники.

Задача этой серии эксперимента заключалась в том, чтобы вызвать у школьника реальное переживание и заставить его выявить свое отношение к различным видам взаимоотношений с окружающими. Испытуемый должен был реагировать на обращение взрослого или сверстника к изображенному на картинке мальчику (девочке) и при этом должен был реагировать за себя самого (если к нему так обратятся), т. е. выразить свое собственное отношение к такой ситуации. К этому он подводился в пробных опытах. Мы отдавали себе отчет в том, что методика с картинками как средство вызвать реальное переживание у испытуемого может породить сомнения. Это могут быть сомнения двух родов. Во-первых, может быть, при предъявлении таких картинок вообще нельзя вызвать актуальное переживание и испытуемый просто выскажет лишь суждение по поводу ситуации или даст ей оценку. Во-вторых, если у испытуемого и возникнут какие-либо чувства (возникают же они

¹ После окончания всего эксперимента мы спрашивали детей, что было для них самым интересным в наших занятиях. Они почти всегда называли в первую очередь зеркальное письмо.

иногда при восприятии картин художника!), то это будут «чувства за другого», чувства, появившиеся в результате «вживания» в чужую ситуацию, как это имеет место при восприятии кинофильма, телевизионного спектакля, а не чувства, характеризующие его собственное реальное отношение.

Действительно, эти сомнения имеют известные основания¹. Однако нельзя забывать, что многое определяется самой организацией эксперимента.

Мы уже говорили о том, что имеются такие жизненные ситуации, которые по самому своему характеру остро эмоционально задевают людей. Вопрос заключается в том, чтобы найти такие ситуации, которые порождают круг существенных переживаний у представителей соответствующей возрастной или социальной группы, причем ситуаций должно быть достаточно много (чтобы они выявляли существенные виды переживаний испытуемого).

В эксперименте такие ситуации можно предложить только в особом виде, представляющем жизненную реальность в несколько ослабленном виде (по сравнению с реальным столкновением, реальным расставанием и т. д.). Но нельзя забывать, что представляемая ситуация, имеющая корни в действительности (как мы это устанавливаем в ходе нашей ориентировки в ней), при соответствующих условиях ее появления вызывает переживания страха, обиды, радости, волнения, нежности и т. д.

Нами были выбраны острые ситуации, затрагивающие обычно чувства ребенка и подростка. Это прежде всего ситуации, с которыми дети очень часто встречаются

¹ Так, методика с картинками Розенцвейга [66], сходная с нашей, по нашему мнению, не могла обеспечить появление переживания у детей, так как по существу это тестирование, а не психологический эксперимент. Во-первых, дети в основном были заняты тем, что писали ответы на вопросы на бланках. Во-вторых, совершенно выпадало из поля зрения экспериментатора, с какой установкой, в каком психологическом контексте воспринимал каждый испытуемый задание. В-третьих, неоднозначно воспринимались разными детьми ситуации, так как не раскрывался их смысл, а обращение они читали про себя, вкладывая в него любое экспрессивное содержание. В-четвертых, отсутствовала фиксация существенных психологических индикаторов, которые могли свидетельствовать о том, как фактически воспринимается ситуация испытуемыми.

ся в своей повседневной жизненной практике при общении со взрослыми. Таковы предписания взрослых о том, как надо вести себя в общественных местах, заботы домашних о здоровье, благополучии детей, осуждение взрослым совершенного проступка. Большое место в наших ситуациях занимали случаи, в которых проявлялось довольно часто встречающееся недостаточно тактичное обращение взрослых к детям и подросткам, что обычно их очень остро задевает (проявление пренебрежения к их взглядам, суждениям, возрасту и т. д.)¹. Было значительно реже встречающееся признание взрослым своей ошибки, вины перед ребенком. Затем мы включили ситуации, с которыми неоднократно встречается ребенок при общении со сверстниками: проявление пренебрежения к его желанию со стороны сверстника, извинение за испорченную вещь, угроза старшего школьника избить, если расскажет об увиденном проступке. Все эти ситуации (когда они встречаются в жизни) вызывают у детей и подростков недовольство, раздражение, страх, стыд, нежность, дружескую эмоцию разной силы.

Для того чтобы обеспечить воздействие на школьника ситуаций, изображенных на картинках, психолог, во-первых, до показа каждой картинки коротко характеризовал ситуацию в обостренной форме (это обеспечивало ее точное понимание при предъявлении картинки). Например: «Мальчик, желая как можно больше обидеть своего одноклассника, говорит ему...» Мальчику, который высказал свое мнение по поводу игры фут-

¹ Косвенным доказательством эмоциогенности такого рода ситуаций является материал из анонимного сочинения наших испытуемых. Это сочинение на тему «Чем мне нравятся и чем мне не нравятся взрослые» было написано ими через полтора года после проведения наших экспериментов (группа учащихся, перешедших в VIII класс). Часть учащихся, написавших сочинение, была потом установлена. Доказательством жизненности выбранных нами ситуаций являются некоторые признания, сделанные в этом сочинении. «К нам, детям, подросткам, отношение не как к людям. Однажды я слышала разговор по телефону; наша соседка говорила о девочке моих лет: «Да, но она же еще не человек!» Это меня возмутило». «Некоторые взрослые, не понимая ребенка, могут причинить ему боль. Взрослые иногда очень плохо обращаются с детьми. Однажды одна девочка пришла домой с мокрыми ногами. Мама ее начала бить по голове. Я сказала, что бить по голове нельзя, но мне сказали, что я еще не доросла, чтоб указывать взрослым».

больной команды, женщина говорит: «Ты еще слишком мал, чтоб высказывать свое собственное мнение» и т. д. Во-вторых, слова обращения произносил с соответствующей экспрессией сам психолог. И в его словах звучали пренебрежение, угроза, издевка, презрение, извинение, просьба, требовательность. И школьники в результате говорили: «Я обижусь, мне неприятно, я прощу, мне будет страшно» и т. д., — т. е. они реагировали всецело за себя и притом живым отношением на данную ситуацию.

Поскольку в острых эмоциональных ситуациях обычно возникает смущение, иногда маскируемое смехом, состояние эмоционального напряжения и конфликта, появляется моторное беспокойство, жесты, характерные для эмоционального напряжения (показано в работах Штреле [70] и Рихтера [65]), нами производилась запись выразительных движений испытуемых и киносъемка для выяснения характера их поведения. Фиксировались и словесные реакции по содержанию, их экспрессивной окраске, а также латентное время. После выполнения задания для уточнения характера возникшего состояния и выяснения его стойкости испытуемые производили отбор картинок и указывали, в каком случае ситуация была для них затруднительной. Затем они отбирали картинки, где ситуация показалась им обидной по содержанию. И то и другое они должны были обосновать.

5. Ролевая игра на школьные темы. Учащемуся предлагалось представить себе два совершенно реально возможных для него положения — он является председателем пионерского отряда класса и капитаном волейбольной (или другой) команды класса и одно нереальное — является завучем. В каждом положении испытуемый должен был проявить свое отношение к определенным поступкам товарищей или самому осуществить поступок (в воображаемой ситуации).

Например: «Твой сосед по парте измазал чернилами костюм сидящего перед ним мальчика, тот его за это больно ударил по лицу. Кому ты посочувствуешь?» «Классный руководитель сообщил, что трое учеников проехали «зайцами» в автобусе. Что ты сделаешь?» «Мальчик, который постоянно над тобой насмехается, просил включить его в команду взамен заболевшего. Что ты ему скажешь?» «На стадионе проходят интересные состязания по волейболу. Тебе дали три билета на

стадион. Все ребята в классе просят у тебя билет. Что ты сделаешь с билетами?»

Ситуации, предложенные детям в этой ролевой игре, были эмоционально менее острыми, чем в предыдущем задании, но представляли собой задачу нравственного характера, решение которой предполагало оценку ситуации. Фиксировались ответы по существу, латентное время, характер мимики и экспрессивная окраска речи.

6. *Беседы о семье.* Проводилась краткая беседа о семье по определенному кругу вопросов, касающихся состава семьи, положения в семье, взаимоотношений школьника с домашними, о поведении его дома, поводах для раздражения, о наказаниях и т. д.

На каждого ученика была получена составленная по особой схеме характеристика классного руководителя, в которой освещались вопросы взаимоотношений в классном коллективе, указывалось, с кем кто дружит, каковы эмоционально-аффективные особенности поведения, каковы эмоциональные качества школьника и т. д. Материалы наблюдений классного руководителя сопоставлялись с данными эксперимента.

В экспериментах приняли участие 48 учащихся IV, VI и VII классов школы № 91 Москвы (кроме того, трое участвовало в пробных опытах). Учащиеся были разными по успеваемости и дисциплине.

Эксперимент продолжался от 1 ч 10 мин до 1 ч 30 мин и проводился с каждым учащимся индивидуально. Все вопросы и слова психолога и ответы учащихся (по всем разделам) записывались на магнитофоне. Поведение школьников, их мимика и моторика записывались, как мы уже указывали, по определенной системе. В опытах была использована и киносъемка, незаметная для испытуемых.

Распределение учащихся по классам

Класс	Мальчики	Девочки	Всего]
IV (10 — 11,5 лет)	10	7	17
VI (12,5 — 13,5 лет)	14	7	21
VII (14 — 15,5 лет)	3	7	10
	27	21	48

Глава III

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Наш эксперимент, как это ясно из предыдущей главы, состоит из целого ряда серий, затрагивающих различные виды проявлений эмоционального отношения ребенка и подростка к разным сторонам действительности: к дружбе, к своему будущему, к возрасту, к различного рода жизненным ситуациям и т. д. Все данные, полученные по этому широкому кругу вопросов, и будут нами изложены в нашей работе. Но поскольку наиболее острым, вызывающим споры вопросом является вопрос о том, в какой мере в лабораторной обстановке возникают актуальные переживания, то мы хотим в этой главе изложить результаты общего характера, касающиеся главным образом этого вопроса. Как отмечалось выше, методически очень существенно отчетливо дифференцировать характер воздействий, вызывающих у испытуемых «заученный» ответ, нравственную оценку или живое переживание. По этой же причине необходимо провести сопоставление данных, относящихся к вышеупомянутым трем видам откликов на предложенные воздействия. Поэтому в этой главе мы изложим материал, который относится только к трем сериям эксперимента: к ответам на вопросы о знаниях, к ответам при ролевой игре и к реакциям на жизненные ситуации. Мы осветим в общей форме результаты экспериментов, касающиеся эмоциональных проявлений испытуемых при этого рода воздействиях, а также приведем данные, относящиеся к латентному времени. Что же касается ответов по существу, в которых выявляется эмоциональное отношение в его содержательной стороне, то они будут освещены в следующей главе.

1. Ответы на вопросы.

Предложение ответить на определенный круг вопросов воспринималось испытуемыми спокойно, но настороженно (до того, как они услышали сами вопросы). Некоторые семиклассники первые два-три вопроса воспринимали с подозрением, думая, что в них заключен какой-то подвох.

Ответы на вопросы, выявляющие знания, характеризуются следующими особенностями мимического поведения: ученик достаточно серьезен, его внимание мобилизовано, смотрит с ожиданием прямо в глаза экспериментатору, сидит спокойно, не делает резких движений, после успешных ответов начинает слегка улыбаться, интонационно речь характеризуется старательностью, готовностью быстро дать ответ, известным однообразием при повторяющихся ответах; легкость ответов придает речи уверенность. Когда испытуемый сталкивается с двумя трудными вопросами: «Почему течет вода в реках?» и «Почему конькобежец на льду движется быстрее, чем лыжник на снегу?» — то его мимическое поведение несколько меняется. Он задумывается, встретившись с интеллектуальным затруднением, начинает смотреть уже не на экспериментатора, а немного в сторону, вверх или чуть опускает глаза; в позе заметных изменений не происходит, иногда кладет руку на стол; появляется небольшое смущение; в ответе, произносимом через некоторый промежуток времени, звучит неуверенность. Редко слова: «Не знаю».

При ответах на вопросы о правилах поведения учащихся в речи отчетливо звучит уверенность, чувствуется стремление дать ответ как можно быстрее, эмоциональная окрашенность речи отсутствует, так же как и при ответах на вопросы, касающиеся учебных знаний, в интонациях звучит старательность.

При вопросах, касающихся отчетливо выраженного и устойчивого эмоционального отношения («С кем предпочитаешь дружить — с мальчиком или девочкой?» «Кого из членов семьи любишь больше всего?»), мимическое поведение испытуемых изменяется. Возникает улыбка, легкий смех. При первом вопросе появляется выражение лукавства, иногда небольшое смущение, интонация речи делается живой, нет прежней старательности и известного однообразия в интонациях, появляется эмоциональ-

но окрашенная убежденность (в отличие от уверенности при ответах на знания). В ряде случаев при ответе добавляется «конечно». Если школьники IV класса на первый вопрос отвечают сразу: «Девочки — с девочкой, мальчики — с мальчиком», — то шестиклассники и семиклассники несколько смущаются, в мимике иногда отражается борьба между побуждениями. Они отвечают в некоторых случаях с оговорками: «Можно дружить и с девочкой, и с мальчиком». В позе (как показывают данные киносъемки) явных изменений не возникает. При ответе на второй вопрос, помимо улыбки, появляется мягкость в выражении лица, интонация делается задумчивой, борьбы между побуждениями уже не видно; иногда взгляд становится нежнее. Перед нами проявление устойчивого эмоционального отношения, выраженного по преимуществу в неактуальной форме (отсутствуют особенности отчетливого переживания; однако словесные реакции сопровождаются такими чертами мимического поведения, которые в ослабленном виде воспроизводят мимическую сторону поведения при актуальном переживании).

Какие же данные мы получили в отношении латентного времени? Как отмечалось, из 18 вопросов два — «Почему течет вода в реках?» и «Почему конькобежец на льду движается быстрее, чем лыжник на снегу?» — были для испытуемых трудными. Возникшее интеллектуальное затруднение приводило к задержке ответа и удлинению латентного времени.

Латентное время в среднем (исключая ответы на два трудных вопроса) оказалось следующим: IV класс — 1,9 сек; VI класс — 2,0 сек; VII класс — 2,4 сек. Что касается латентного времени при ответе на два трудных вопроса (4-й и 6-й), то оно таково.

Латентное время (в сек)

К л а с с	4-й вопрос	6-й вопрос
IV	6,0	4,0
VI	6,1	5,4
VII	6,0	2,0

Латентное же время при ответах на два вопроса о правилах поведения оказывается вообще ниже среднего времени.

Латентное время (в сек)

К л а с с	1-й вопрос	2-й вопрос
IV	1,3	1,7
VI	1,1	1,6
VII	1,7	2,3

Заученный характер ответа обнаруживается не только в чертах мимического поведения и экспрессии речи, но и в быстроте его произнесения. Спрашивается, выделялось ли латентное время при ответах, выявляющих устойчиво определившееся эмоциональное отношение испытуемых (на данный период), выраженное в интуитивной форме, учитывая то, что мимическое поведение при этом отчетливо изменялось? Оказывается, латентное время при ответах на такого рода вопросы мало чем отличается от среднего латентного времени.

Латентное время (в сек)

К л а с с	3-й вопрос	5-й вопрос
IV	1,8	1,6
VI	1,6	1,9
VII	2,7	2,1

Таким образом, если вопросы не вызывают эмоционального отклика в актуальной форме, не создают интеллектуального затруднения, то латентное время оказывается небольшим и примерно одинаковым, несмотря на разнообразие вопросов и реакций на них. При появлении же интеллектуального затруднения латентное время увеличивается (с 2 до 5—6 сек).

2. Ответы при ролевой игре (в воображаемой ситуации).

Испытуемые легко включались в ролевую игру на школьные темы и выражали готовность дать ответы. При переходе от задания представить себя председателем пионерского отряда и капитаном волейбольной команды к заданию представить себя завучем у испытуемых появилось выражение неуверенности, небольшого смущения и иногда удивления. И первый вопрос в этой новой ситуации вызывал значительно большее напряжение в поведении, чем предыдущие и последующие вопросы.

В ролевой игре, когда испытуемым надо было решить задачу нравственного порядка: выразить свое отношение

к действиям товарищей, принять решение о возможном своем отношении или действии и т. д., — мимическое поведение их делалось иным, чем при ответах на вопросы о знаниях.

Поскольку ситуации для нравственной оценки не были стереотипными и не допускали «заученного» ответа, у испытуемых замечалось небольшое моторное беспокойство. Это проявлялось в том, что испытуемый мог слегка барабанить пальцами по столу, чуть-чуть двигать головой, мог сесть «поудобнее», немного наклониться и т. д. При ответе в голосе совершенно отсутствовала старательность и характерная интонационная окраска, присущая ответам на знания и правила поведения; интонации всегда живые независимо от того, произносился ответ с большей или меньшей степенью уверенности. Иногда испытуемый задумывался, взгляд его уходил в сторону; глаза при ответе живые, в голосе иногда звучит удовольствие оттого, что решение найдено. У отдельных школьников в голосе звучали сомнения и нерешительность. Двое четвероклассников в трех случаях находились в состоянии нерешительности, затруднения и в конце концов ответили: «Не знаю».

Итак, подход учащихся к задачам нравственного порядка и к необходимости определить свое отношение к ним, а также вынести решение был иной, чем при ответах на вопросы, касающиеся знаний. Это сказывалось как в их мимике, так и в интонациях их речи. Однако мы не можем утверждать, что при этом проявилась большая эмоциональная окрашенность, «задетость» ситуацией. Ситуации, несомненно, вызывали интерес, активное отношение, состояние известного затруднения, но отчетливо выраженного переживания при этом не возникало.

Что касается латентного времени, то оно является значительно большим по сравнению со средним латентным временем при ответах на вопросы, относящиеся к знаниям и правилам поведения. Оно близко к тому времени, которое имело место при ответах на вопросы, вызывающие интеллектуальное затруднение. При этом наблюдается некоторая разница в латентном времени между первыми двумя и третьим положениями в ролевой игре (завуч — преимущественно при первом вопросе), а также между отдельными ситуациями.

Среднее латентное время по классам на 12 ситуаций оказалось таким:

IV класс — 5,4 сек; VI класс — 4,8 сек; VII класс — 4,9 сек.

3. Реакции на жизненные ситуации.

Реакции школьников на острые жизненные ситуации, изображенные на картинках, сильно отличаются от двух предыдущих видов ответов на получаемые воздействия. Мы имеем основание утверждать, что во время эксперимента по данной методике (при соблюдении тех психологических условий его проведения, о которых мы говорили в предыдущей главе) у наших испытуемых и притом в значительном количестве предложенных им ситуаций возникают отчетливо выраженные эмоциональные состояния в их актуальной форме. Об их причине мы пока не говорим.

Что дает право это утверждать? Возникавшие эмоциональные состояния выступили перед нами в следующих симптомах: 1) покраснение лица (очень редко); 2) мимика недовольства и обиды (надутые губы, недовольный взгляд); 3) мимика смущения (улыбка, усмешка смущения, изменение взгляда — см. приложение 2, стр. 1—2); 4) мимика эмоционального затруднения (напряженный взгляд, устремленный вбок, вверх, вниз, нахмуренные брови, напряженные губы — см. приложение 2, стр. 3—11); при усилении затруднения до конфликтного состояния появляется закусывание губы, сопровождающееся еще большим напряжением всего лица (см. фото на стр. 12—14), или резко сжатые губы при напряжении всего лица; 5) специфические жесты, возникающие при конфликтных и эмоционально напряженных состояниях, такие, как трогание носа, помещение пальца в рот, тербление волос, подпирание подбородка, щеки, лба, тербление пальцев, выворачивание кистей и т. д. (см. приложение 2, стр. 15—22); «жесты при эмоциональном затруднении».

В опытах имели место и действия с пальцами и со всей кистью руки (у испытуемых-девочек схватывание волос), моторное беспокойство, которое выражалось в ерзании на стуле, поворотах корпуса, движениях рук и т. д. Это моторное беспокойство фиксировалось нами в процессе наблюдения; в отдельных кадрах кино съемки оно отражено мало, движения же рук видны на последовательных фотографиях (см. приложение 2, стр. 17).

Новый и ценный материал по вопросу о мимических движениях получил Гельм в своем экспериментальном исследовании, посвященном изучению влияния аффективных напряжений на умственную деятельность [53]. Он подчеркивает, что в состоянии эмоционального напряжения и конфликта возникают многообразные движения смущения и беспокойства. «Большинство замеченных здесь движений смущения заключается в почесывании и трении разных частей лица. Глаза, голова, темя, подбородок и нос трут так же часто, как губы, щеки, уши. Такие действия над предметами, как повторное закручивание и раскручивание футляра самописки, поправка галстука, трогание костюма и т. д., следует причислить сюда же» [53; 73]. Движения же беспокойства, по данным Гельма, заключаются в усиленной мимике рта, закусывании губ, частом покачивании головы, ерзании на стуле, в отбрасывании «мешающих» волос. Очень существенным для характеристики мимического поведения испытуемых являются установленные Гельмом различия в характере мимических проявлений в зависимости от интенсивности аффективных состояний и того, в какой мере воздействие затрагивает наиболее существенные стороны личности. Когда аффектогенное воздействие затрагивает субъекта менее серьезно (не колеблет его социальную позицию, не изменяет мнения, сложившегося о нем у окружающих его людей и т. д.), тогда его аффективные проявления выражаются свободнее как в мимическом, так и речевом плане. Когда же воздействия затрагивают испытуемого более личностно, колеблют, как ему представляется, его жизненную позицию, тогда начинается видимое и осознанное владение собой и выражением своих чувств, что отражается и на характере симптомов переживания. «Просто «нормальный» аффективный процесс выражается непосредственнее и понятнее, чем управляемый аффект средней интенсивности» [53; 75].

Те эмоциогенные ситуации, в которые ставились наши испытуемые, не достигали по самому характеру их предъявления той остроты, которой может постепенно достигнуть жизненная реальность на последних ступенях насыщенности. Они не колебали жизненную позицию испытуемых, уровень их жизненных притязаний и т. д. Это и привело к тому, что эмоциональные реакции испы-

туемых проявлялись в более непосредственной и относительно малорегулируемой форме.

Для суждения о характере эмоционального состояния наших испытуемых серьезное значение имеют интонации их речи, фиксировавшиеся на магнитофоне. В их речи ясно звучали в зависимости от характера эмоциогенной ситуации обида, смущение, недовольство, затруднение, вызов, страх, раздражение, напряжение, облегчение, мягкость, нежность и т. д. Этой эмоциональной окраске речи соответствовали мимические движения испытуемых. Несколько позже (в целях косвенного контроля) испытуемые производили отбор тех ситуаций на картинках, которые им показались затруднительными и обидными, и мотивировали, в чем была обида и затруднение. В этих случаях они лучше осознавали характер возникшего у них состояния (и тогда, когда оно еще актуально продолжалось и когда уже прошло); и, кроме того, они выявляли, каким было для них их отношение по воспоминанию. Некоторые из них при просмотре картинок повторно говорили: «Обидно». «Немного страшно». «Хочется обнять и приласкать». Иначе говоря, эти высказывания подтверждали особенности эмоциональной окраски их непосредственных словесных реакций¹.

Существенная разница в характере реакций на жизненные ситуации по сравнению с ответами на вопросы и ролевой игрой сказывается и на увеличении латентного времени.

Некоторые из ситуаций вызывали особенно серьезное эмоциональное затруднение и переживание. Чаще всего это случалось при предъявлении картинок № 5, 6, 7, 10 и 13.

Характерно, что среднее латентное время по всем 20 предъявлявшимся картинкам у четвероклассников — 10,7 сек, у шестиклассников — 12,2 сек, у семиклассников — 8,2 сек, а среднее время по 5 «трудным» картинкам у четвероклассников — 16,2 сек, у шестиклассников — 17,2 сек, у семиклассников — 9,7 сек, т. е. гораздо

¹ Характерно, что испытуемые совершенно не замечали процесса киносъемки, несмотря на жужжание аппарата; киносъемку замечал лишь один испытуемый (мальчик 15 лет, знающий технику съемки); он запротестовал сначала, но потом не только перестал замечать киносъемку, но совершенно забыл о ней.

Говоря об эмоциональном состоянии от характера ситуации, мимика, экспрессия, что не дала списать IV класс — 4,2 сек. VI 3,7 сек. А наибольшее латентное время вызвано реальным конфликтом, что тогда тебя несправедливо обвинили IV класс — 22,1 сек, VI 16,4 сек. Как уже отмечалось, в ходе эксперимента указывать, какие картинки вызвали ответ и какие предположения о содержании. Резуль...

Среднее количество и обидных для учеников	Класс	Затруднение
	IV	
	VI	
	VII	

Как мы видим, ситуации осознаются как затруднительные в той мере как обидные. В большинстве ситуаций наиболее трудными и обидными являются VI класс. Сводная таблица показывает, что каждая из картинок вызывает увеличение учащегося на какую-то величину. Мы видим, что картина не одинаковыми по времени. Имеется отчетливый эффект времени.

Говоря об эмоциональных реакциях школьников на острые жизненные ситуации, надо отметить, что в зависимости от характера «задетости» ситуацией менялось латентное время (и симптомы поведения — моторика тела, мимика, экспрессия речи). Наименьшее латентное время мы имели в реакции на ситуацию «Какая ты злючка, что не дала списать контрольную работу» (№ 20): IV класс — 4,2 сек, VI класс — 5,2 сек, VII класс — 3,7 сек.

А наибольшее латентное время и буквально эмоциональный конфликт вызвала ситуация «Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала» (№ 7): IV класс — 22,1 сек, VI класс — 23,0 сек, VII класс — 15,4 сек.

Как уже отмечалось, мы предлагали испытуемым после эксперимента указать (а потом рассказать и мотивировать), какие картинки у них вызывали затруднение при ответе и какие представляются им обидными по своему содержанию. Результаты оказались такие:

Среднее количество картинок, затруднительных и обидных для ученика (из 20 предъявленных)

К л а с с	З а т р у д н и т е л ь н ы е	О б и д н ы е
IV	5	9
VI	4	10
VII	4	7

Как мы видим, ситуации в значительно меньшей мере осознаются как затруднительные и в значительно большей мере как обидные. Нельзя при этом забывать и того, что многие ситуации были одновременно признаны затруднительными и обидными. Интересным является то, что наибольшее число обидных ситуаций отмечается учащимися VI класса.

Сводная таблица показывает, у какого процента учащихся каждая из картинок вызвала затруднение, для какого процента учащихся она выступила как «обидная» и каково увеличение или уменьшение латентного времени на данную картинку в сравнении со средним латентным временем на все картинки в целом (табл. 1).

Мы видим, что ситуации являлись для испытуемых неодинаковыми по их значению и силе воздействия. Имеется отчетливая связь между возрастом латентного времени и признанием ситуации обидной или за-

Таблица I

Увеличение и уменьшение латентного времени
по сравнению со средним

Класс	IV			VI			VII		
	испыт. Кол-во (в %), признав- ших ситуацию	Увелич. или уменьш. лат. вр. (в сек)		испыт. Кол-во (в %), признав- ших ситуацию	Увелич. или уменьш. лат. вр. (в сек)		испыт. Кол-во (в %), признав- ших ситуацию	Увелич. или уменьш. лат. вр. (в сек)	
	за- труд- нит.	обид- ной		за- труд- нит.	обид- ной		за- труд- нит.	обид- ной	
№ картинок									
1	34	53	+3,0	19	53	-8,2	—	70	-3,7
2	47	65	+7,1	33	88	+3,7	30	70	+5,4
3	6	18	-4,6	14	26	-2,8	30	10	-1,5
4	12	18	+0,3	14	31	-2,0	10	10	-2,3
5	30	6	+5,3	44	5	-1,3	20	—	+0,4
6	13	88	+4,4	13	83	+3,5	40	60	+0,6
7	58	6	+11,4	53	5	+10,8	50	10	+7,2
8	30	58	+2,3	24	58	+1,8	10	60	+0,4
9	12	58	-1,8	24	53	-4,0	30	30	-1,7
10	24	47	+3,7	44	41	+6,1	30	20	-1,7
11	24	35	-3,3	28	55	-3,0	10	40	-3,3
12	—	42	+0,2	14	31	-0,8	10	10	+2,0
13	47	76	+2,8	47	88	+6,1	40	70	-0,2
14	12	36	-4,5	5	58	-2,4	20	30	+2,0
15	6	6	-3,2	11	10	+2,8	20	—	+0,8
16	18	41	-3,8	19	41	-0,2	10	50	-1,7
17	24	65	+0,2	13	72	+2,0	40	40	+1,8
18	18	82	-3,9	10	72	+2,0	—	40	-1,4
19	24	41	-2,1	39	53	-4,0	20	40	+2,6
20	6	41	-6,5	10	41	-7,0	20	20	-4,5

труднительной. Однако она имеет место не во всех случаях; в некоторых случаях (ситуации № 16, 18) при признании ситуации обидной латентное время снижается против среднего.

Реакция испытуемых в некоторых случаях состояла из нескольких фаз. Начавшийся ответ мог прерываться, могло возникнуть новое внутреннее затруднение, длящееся ряд секунд, менялся характер переживания, что про-

являлось в изменении мимики и интонации. Это выступало прежде всего в ситуациях № 5 («Как ты смела сорвать без спроса цветы!») и № 7 («Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала»), в которых экспериментатор вводил через некоторое время новое дополнительное воздействие — в первом случае: «А еще пионер!», а во втором случае: «Ну, вот мама тебе так скажет». Это имело место и в других ситуациях. В ходе осмысления затронувшей испытуемого ситуации менялась в некоторых случаях его эмоциональная реакция. Так, у испытуемого П. Г. после слов «А еще пионер!» (ситуация № 5) появляется пауза в 27 сек; у испытуемой Н. Я. — 19; у испытуемого П. Е. процесс носит трехфазный характер: 10 сек, затем 16 сек и, наконец, 15 сек; у Т. Е. — 14 сек — неполный ответ и новая пауза 21 сек.

Наиболее ярко такое двухфазное реагирование возникло при седьмом вопросе. Иногда имела место перестройка самой эмоциональной реакции. Надо сказать, что некоторым испытуемым была более свойственна, чем другим, такая двух-, трехфазность реакции. У одних испытуемых этого вообще не было при всех 20 картинках, а у других — при 2—3—5 картинках. У одного испытуемого такого характера реагирование встретилось в 8 ситуациях.

Наша характеристика результатов эксперимента будет неполной, если мы не отметим случаи особо напряженного состояния испытуемых, которые сопровождались большим моторным беспокойством, изменением мимики и были связаны со сверхдлинным латентным временем. В некоторых случаях это состояние заканчивалось словом «не знаю», сказанным с соответствующей интонацией и мимикой. Интересным является то, что наши испытуемые довольно отчетливо разбились на группы в отношении времени реакций. Имеется группа медленно реагирующих, группа быстро реагирующих и промежуточная группа. Оказывается, что сверхдлинное латентное время (мы считаем его от 20 сек и выше) встречается не только у тех испытуемых, которых можно отнести к группе медленно реагирующих, но и у других испытуемых. Так как можно возразить, что длительное латентное время возникает у испытуемых не в силу особой задетости ситуацией, а потому, что они медленно на все реагируют, приведем список тех школьников (по

классам), которые к группе медлительных не относятся и вместе с тем дают сверхдлинное латентное время. Шестнадцать школьников (из всех трех классов) показывают латентное время длительностью от 21 до 47 сек при отдельных ситуациях (табл. 2).

Таблица 2

Испытуемые	№ кар- тинок	Латент- ное время (в сек)	Испытуемые	№ кар- тинок	Латент- ное время (в сек)
IV класс			Е. С.	6	21
Л. В.	2	25	Л. С.	7	23
Л. В.	10	40	Л. С.	10	34
В. С.	2	25	Л. Д.	5	23
В. С.	7	26	Л. Д.	13	47
В. С.	13	44	Л. Д.	7	24
А. И.	3	26	Ж. Ф.	8	38
С. М.	7	26	Ж. Ф.	13	24
В. Т.	7	32	В. К.	6	22
			В. К.	13	30
VI класс			VII класс		
М. Л.	10	29	В. В.	7	21
М. Л.	12	20	М. М.	15	21
М. Л.	13	20	Т. Е.	12	30
В. С.	7	24	Г. Г.	2	44
В. С.	13	20	Г. Г.	7	29

Мы видим, что у значительного количества наших испытуемых (в силу причин, о которых речь пойдет в дальнейшем) при некоторых ситуациях — высокое латентное время.

Что же касается медленно реагирующих испытуемых, то сверхдлинное латентное время при некоторых ситуациях у них достигает 40—80 сек, а в одном случае даже 112 сек.

Если мы сопоставим все три вида реакций наших испытуемых (ответы на вопросы, ситуации в ролевой игре, жизненно острые ситуации на картинках), то можем увидеть очень отчетливые различия, которые проявляются как в мимическом поведении, так и в длительности латентного времени.

В случаях стереотипно заученных ответов налицо наиболее короткое латентное время и экспрессия, выра-

жающая старательное
затруднение интеллектуаль-
прос, нелегкая ситуа-
испытываемого, но требу-
чение латентного вре-
торые изменения в
циях, которые «за-
переживание в его а-
резкое изменение ми-
тельное увеличение л-
дельных случаях оказ-
Приведем средние
реакций (табл. 3).

Среднее

Класс	Ответы на	
	в целом	на прави- ла поведе- ния
IV	2,2	1,7
VI	2,5	1,6
VII	2,4	2,3

Как мы видим, раз-
дают довольно отчет-
затруднения, вызван-
обычною нравствен-
разить свое отноше-
тентного времени, од-
чаев, когда появляе-
и затруднение приоб-
нальному конфликту.
Как уже отмечалось
вызавших иные особ-
случаях, когда они дол-
ные ситуации, показ-
с теми случаями, ко-
5 п. м. Якобсон

жающая старательность. Там, где возникает известное затруднение интеллектуального характера (трудный вопрос, нелепкая ситуация, эмоционально не задевающая испытуемого, но требующая оценки), имеет место увеличение латентного времени в среднем до 5—6 сек и некоторые изменения в мимическом поведении. При ситуациях, которые «задевают» испытуемого и вызывают переживание в его актуальной форме, имеет место как резкое изменение мимического поведения, так и значительное увеличение латентного времени, которое в отдельных случаях оказывается сверхдлинным.

Приведем средние данные по классам, а также видам реакций (табл. 3).

Таблица 3

Среднее латентное время (в сек)

Класс	Ответы на вопросы				Рольная игра	Показ картинок	
	в целом	на правила поведения	на виды эмоц. отношения	трудные вопросы		в целом	по пяти наиболее острым ситуациям
IV	2,2	1,7	1,7	5,0	5,4	10,7	16,2
VI	2,5	1,6	1,8	5,2	4,8	12,2	17,2
VII	2,4	2,3	2,4	4,0	4,9	8,2	9,7

Как мы видим, различия в латентном времени выступают довольно отчетливо. Наличие интеллектуального затруднения, вызванного трудностью вопроса или необычностью нравственной ситуации, к которой надо выразить свое отношение, хотя и ведет к увеличению латентного времени, однако сильно отличается от тех случаев, когда появляется уже эмоциональная «задетость» и затруднение приобретает черты, близкие к эмоциональному конфликту.

Как уже отмечалось, мы не установили пока причин, вызвавших иные особенности поведения учащихся в тех случаях, когда они должны были реагировать на жизненные ситуации, показанные на картинках, по сравнению с теми случаями, когда они отвечали на вопросы и выно-

силы нравственные оценки. Несомненным является факт, что в отдельных ситуациях мы встречаемся в мимическом поведении наших испытуемых не только с выражением затруднения, но и остро выявленного эмоционального напряжения, похожего на эмоциональный конфликт и сопровождающегося большим латентным временем. Относительно его причин можно высказать ряд предположений.

Первое. Испытуемые находятся в состоянии затруднения, а возможно, и растерянности в связи с тем, что они поставлены перед необходимостью решить для себя трудную, интеллектуально-нравственную задачу о том, как следует им отвечать при подобной ситуации в эксперименте.

Второе. Испытуемые, живо представляя себе во время эксперимента с картинками ту ситуацию, с которой они очень часто сталкиваются в жизни, — и она обычно вызывает недовольство, нежность, обиду, раздражение — и «подстегиваемые» резким тоном экспериментатора, порождающим у них непосредственное ответное отношение к воздействию, невольно реагируют на все переживанием, соответствующим содержанию ситуации.

Третье. Мы имеем дело со сложным эмоциональным состоянием, которое вызвано, с одной стороны, тем, что испытуемые должны решать трудную интеллектуально-нравственную задачу о своем возможном поведении в определенной ситуации, и с другой — тем, что они, помимо этой задачи, невольно реагируют на острый тон обращения, который они относят прямо к себе, поскольку их часто называют даже по имени.

Таким образом, о причинах своеобразного поведения учащихся, не похожего на другие виды их отклика на полученные воздействия, могут быть высказаны два резко отличных друг от друга предположения и также указано третье, которое объясняет возникшее состояние испытуемых совместным влиянием причин, отмеченных как в первом, так и во втором предположении. Доказать, какое из первых двух указанных предположений является наиболее обоснованным и исключаящим при этом другое, довольно затруднительно, так как ситуация в психологическом отношении сложна. Мы не можем ответить с достаточным основанием такой фактор, как влияние на испытуемых самих задач, которые стоят перед ними

в эксперименте. Хотя
редкими в жизни
по-прежнему. Здесь же за
перед испытуемыми в
вится вопрос о их во
мы не знаем еще в по
ра, как эмоциональная
новение переживаний
эксперименте ситуации
вызывают у школьников
же хорошо значения
того или другого типа
нам экспрессии чужой
ют в процессе отклик
воздействие. Не пред
шего поведения, во вс
ющее: воздействие в с
что оно заставляло п
дивое, ненадуманное,
ние к конкретным жи
свои нравственные ус
Существенно, что
связи с разницей в ха
ляются, несмотря на б
наших испытуемых, с
группы: быстро и мед
ные воздействия. Пр

Латентное время	
Испытуемые	Отве воп
Быстро реагирующие (8 чел.)	
Медленно реагирующие (10 чел.)	
Подгруппа „А“	
Подгруппа „Б“	

в эксперименте. Хотя такие задачи часто возникают перед ними в жизненных обстоятельствах, но там они даны по-иному. Здесь же задача возникает в необычном виде: перед испытуемыми в острой, определенной форме ставится вопрос о их возможном поведении. Вместе с тем мы не знаем еще в полной мере значения такого фактора, как эмоциональная память в его влиянии на возникновение переживаний у человека (а предложенные в эксперименте ситуации таковы, что в жизни они всегда вызывают у школьника переживание). Мы не знаем также хорошо значения — для возникновения переживания того или другого типа — непосредственно обращенной к нам экспрессии чужой речи. А эти оба момента участвуют в процессе отклика испытуемых на предложенное воздействие. Не предвещая ответа о причинах возникшего поведения, во всяком случае можно сказать следующее: воздействие в опытах с картинками было таково, что оно заставляло школьников высказать свое правдивое, ненадуманное, эмоционально окрашенное отношение к конкретным жизненным ситуациям и тем самым свои нравственные установки и чувства.

Существенно, что различия в латентном времени в связи с разницей в характере ситуации отчетливо выявляются, несмотря на большие индивидуальные различия наших испытуемых, среди которых мы выделили две группы: быстро и медленно реагирующих на предложенные воздействия. При этом среди медленно реагирую-

Таблица 4

Латентное время быстро и медленно реагирующих испытуемых (в сек)

Испытуемые	Ответы на вопросы	Ролевая игра	Показ картинок	
			в целом	по пяти ситуациям
Быстро реагирующие (8 чел.)	1,4	2,8	4,2	5,7
Медленно реагирующие (10 чел.)				
Подгруппа „А“	5,0	6,4	22,1	22,3
Подгруппа „Б“	1,8	7,1	19,2	23,4

ших мы замечаем подгруппу, которая быстро реагирует на вопросы о знаниях и медленно — на жизненные ситуации (табл. 4).

Однако, как отмечалось, у обеих групп выявляются отчетливые различия в латентном времени при трех видах воздействий.

Таковы некоторые материалы, дающие пока лишь общую и формальную картину того, что было вскрыто в эксперименте. Содержательная сторона реакций испытуемых на те воздействия, которые были им предложены, оставалась до сих пор вне рассмотрения, так же как и отдельные детали, характеризующие специфические особенности различных видов этих реакций. К их рассмотрению мы и переходим.

ОСОБЕННОСТИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

В нашем эксперименте мы попытались выяснить существо не только интеллектуальных, а также характерных для подростков к ряду особенностей, которые занимают важное место в их жизни.

Данные, полученные в эксперименте, дают некоторые сведения о сущности взаимоотношений детей и подростков, о различиях, что им свойственно, в отношении обиды, несправедливости, а также выявляет, как складываются у подростков сложившиеся у них поступки и действия и поступки и действия со сверстниками социального общения.

Возникает вопрос о типичности, характерности для подростков и в какой мере эти особенности в эксперименте не были выявлены, как это делается в сочинениях. Мы не просто получаем данные о подростков, а выявляем эмоциональные особенности их жизни.

Испытуемые, которые участвуют в эксперименте, являются обычными школьниками. Они не нуждаются в особом углубленном изучении.

Глава IV

ОСОБЕННОСТИ НЕКОТОРЫХ СТОРОН ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В нашем эксперименте мы поставили себе задачу выяснить существо некоторых видов нравственных чувств, а также характер эмоционального отношения детей и подростков к ряду явлений окружающей действительности, которые занимают достаточно существенное место в их жизни.

Данные, полученные в эксперименте, позволяют увидеть некоторые существенные виды эмоционального отношения детей и подростков, к чему школьники не безразличны, что им дорого, что вызывает у них переживания обиды, несправедливости и т. д. Эксперимент позволяет выявить, какие эмоционально-нравственные установки сложились у испытуемых к различного рода действиям и поступкам людей, к характеру взаимоотношений со сверстниками, учителями, к различным формам социального общения.

Возникает вопрос, в какой мере эти данные являются типическими, характерными для наших детей и подростков и в какой мере они являются случайными. В эксперименте не было охвачено большое количество учащихся, как это делается при тестировании, массовых опросах, сочинениях. Но он и преследовал другую цель — не просто получить статистические данные по тем или другим видам эмоционального отношения детей и подростков, а выявить некоторые существенные особенности эмоциональной жизни детей, которые могут стать доступными благодаря эксперименту¹.

Испытуемые, которых мы изучали, были учениками обычной школы. Они не были отобраны по специально-

¹ О необходимости поисков различного рода экспериментов, для того чтобы более углубленно изучать характер нравственных чувств

му критерию и были детьми с разной успеваемостью и разным поведением. Несомненно, в характере эмоциональных реакций и видах эмоционального отношения каждого из них мы найдем ряд черт, которые должны быть отнесены к специфическим особенностям данного школьника с его историей развития в определенных условиях воспитания в семье и с особенностями его реагирования. Но наряду с этим мы найдем у наших испытуемых и некоторые черты, которые являются общими, несмотря на различие в успеваемости и поведении. И эти черты будут свидетельствовать о наличии эмоциональных установок, о наличии нравственных чувств, которые носят в известной мере типический характер. Данные этого рода будут представлять собой своеобразный «срез» эмоциональных особенностей, присущих детям рассматриваемого нами возраста и уровня развития. Очень может быть, что у учащихся в возрасте 16—17 лет эти эмоциональные установки и чувства (во всяком случае, в какой-то их части) резко изменяются. Это и должно быть предметом дальнейших исследований.

Характер проведенного нами эксперимента не дает оснований утверждать, что испытуемый-школьник поступает в реальной жизненной ситуации так, как он отнесся к ней в эксперименте. Такой прогноз не может быть сделан по следующим причинам:

1. Нам неизвестна глубина и действенность того эмоционального отношения, которое испытуемый перед нами выявил.

и эмоционально-нравственных установок испытуемых, говорит следующий факт. Наши испытуемые (учащиеся VI класса) через полтора года писали, как мы уже отмечали, анонимное сочинение на тему «Чем мне нравятся и чем мне не нравятся взрослые». Они писали это сочинение у педагога, которому доверяют и любят (он ряд лет является также их классным руководителем). И вместе с тем эта работа очень ясно показала разницу в характере выявления эмоционального отношения в ситуациях нашего эксперимента и при написании сочинения. Несмотря на анонимность сочинения и характер разъяснения педагога о том, что надо писать не рассуждения по поводу взрослых, а о своем отношении к ним, очень многие сочинения носят рассуждающий характер, хотя в них встречаются иногда и живые моменты. Поэтому по такому сочинению можно хорошо судить о представлениях о взрослых, которые присущи учащимся данного возраста, об оценках ими некоторых сторон поведения взрослых во взаимоотношениях с людьми, но нельзя судить (за исключением отдельных случаев) о том, какие нравственные чувства вызывают у них взаимоотношения со взрослыми.

2. Мы не знаем ряда других сторон его личности (решителен он или нерешителен, труслив или храбр и т. д.), которые могут при наличии определенного эмоционального отношения все же повлиять на характер его действий в реальной обстановке.

3. Нам неизвестно, какие моменты в реальной жизненной ситуации могут еще оказать на него влияние (например, податливость воздействию сверстников, большая подражательность в поведении и т. д.).

Но эксперимент позволяет судить о том, каковы эмоционально-нравственные установки, каковы те чувства, которые являются существенной принадлежностью личности ребенка и подростка. Исходя из этих установок, он будет в жизненных обстоятельствах оценивать и переживать свои действия и поступки. Это, может быть, будет недовольство собой (возможно, замаскированное) или, наоборот, внутреннее удовлетворение; это могут быть угрызения совести или, наоборот, спокойное сознание своей правоты. Иначе говоря, выявление в эксперименте некоторых нравственных чувств и «эмоционально-нравственных установок» ребенка, подростка позволяет судить о том, на какие его переживания надо будет опираться при стремлении оказать нравственно-воспитывающее воздействие на него, т. е. что будет вызывать у него «угрызения совести», готовность стать лучше и т. д.

В эксперименте выявились различного характера факты, относящиеся к эмоциональной жизни детей и подростков. Мы встретились с видами эмоционального отношения к отдельным качествам человека, к школьным обязанностям, к дружбе, к собственным свойствам личности и т. д., которые были выражены в инaktuальной форме. Они выступили в виде положительных или отрицательных оценок, в принятии или отвержении соответствующих качеств, в характере желаний и т. д. И мы встретились с такими формами реагирования на предположенные воздействия, которые были отчетливо эмоционально окрашены. В этих различных способах выражения своего эмоционального отношения в известной мере выявлялись присущие испытуемым эмоциональные установки, которые характеризуют не только личность испытуемого, но и особенности возраста, к которому он принадлежит.

Для понимания эмоциональной сферы школьников существенно то, в какой форме выступило их эмоциональное отношение: в виде оценки или в виде актуального переживания, — поскольку степень «задетости» воздействием говорит о том, насколько значима для испытуемых данная область переживаний, в какой степени готовности к этого рода переживаниям они находятся в силу характера запросов и устремлений личности. Однако и качества эмоционального отношения, выражаемого в инактуальной форме, дают все же представление о некоторых чертах эмоциональной жизни ребенка и подростка и становятся дополнительным материалом для суждения об особенностях его эмоциональной сферы.

Материал, который будет освещаться в данной главе, с точки зрения выявления эмоциональной «задетости» испытуемых является неравноценным, но для более всестороннего представления об их эмоциональной жизни, о характере их оценок он все-таки является полезным.

Предметом нашего рассмотрения должны быть следующие области, в которых проявляется характер чувств, оценок и эмоциональных установок ребенка, подростка:

1. Отношение к товариществу и дружбе.
2. Отношение к самому себе, к своему будущему.
3. Эмоциональные реакции на отношения с окружающими.
4. Отношение к школьным и общественным обязанностям.

Мы хотим рассмотреть еще один вопрос. В процессе становления человека происходит «социализация» его чувств, т. е. усиление социального начала в его чувствах, которое сказывается не только в развитии социально-положительных чувств, изменении мотивации эмоционально окрашенных побуждений, но и в изменении характера самих переживаний.

Этот процесс развития чувств ребенка, подростка заключается в том, что общественные оценки, познанные ребенком, превращаются для него в личные и эмоционально окрашенные оценки. Он состоит также и в том, что на основе осознания социальных требований, ориентировки в их сущности у ребенка и подростка начинает меняться характер переживаний. В нашем эксперименте

некоторые стороны этого процесса получают свое конкретное освещение. В обстановке эмоционального напряжения, поиска адекватного эмоционального отклика является то, как самый факт включения в переживание социальных требований к поведению сказывается на чертах и содержании выражаемого чувства. Отдельные данные этого порядка мы и хотим включить в настоящую главу.

§ 1. Отношение к товариществу и дружбе

Работ, посвященных полностью или частично дружбе и товариществу детей, как описательного, так и экспериментального характера имеется относительно много (И. В. Страхов [31], Сантуччи [67], Хоррокс и Бьюкер [54]).

В руководствах по детской и педагогической психологии, написанных Н. Д. Левитовым [19], Ремплейном [64], Джерсильдом [55] и др., значительные разделы отводятся данному вопросу. В этих работах описывается как характер отношений, возникающих в дружбе, переживания, с нею связанные, так и длительность этих отношений.

Мы стремились выяснить несколько иной круг вопросов.

Нас интересовал прежде всего вопрос о том, как эмоционально воспринимает ребенок, подросток возможно своего друга с точки зрения присущих ему качеств, которые проявляются в учении, общении, поведении. Речь идет о его «эмоциональных установках», о том, к чему у него имеется положительное эмоциональное отношение и к чему отрицательное. Если в сочинениях по поводу идеального друга и его качеств (работа А. П. Гуркиной [8]) выступают размышления детей, подростков о том, какими качествами должен вообще обладать хороший друг, то в нашем эксперименте оценка различных социальных качеств человека проявляется более непосредственно. Ведь существенно не только то, что ребенок, подросток заметил и к чему он относится эмоционально положительно или отрицательно, но также и то, мимо каких черт он прошел, так как все это свидетельствует о том, в каких категориях социальных качеств он вообще воспринимает человека с точки зрения дружбы

ского общения. Это обстоятельство представляет интерес по следующим соображениям. В психологии имеется ряд работ, в которых делается попытка раскрыть процесс формирования у человека (ребенка) различных форм психической деятельности. Можно отметить отличающиеся широтой замысла работы Л. С. Выготского [7], исследование А. В. Запорожца [12], работы Пьяже и его сотрудников, посвященные различным видам мыслительных операций ребенка, его представлениям о характере связей между предметами, их качествами и т. д.

Однако наряду с представлениями ребенка, например, о числах, у него имеется очень большая область представлений о ценных или неценных качествах человека в тех или других жизненных обстоятельствах, о качествах друга, качествах школьника, пионера и т. д. Все эти представления, оценки (меняющиеся или углубляющиеся в процессе его развития) образуются в результате как прямых воспитательных воздействий школы и семьи, так и косвенных, получаемых благодаря радио, чтению художественной литературы и т. д. Слова и оценки близких, постоянные высказывания и суждения педагогов по различным поводам, передачи по радио и т. д. — все это, повторяемое регулярно, приводит к формированию у ребенка определенного круга представлений о тех или других качествах человека, важных в общении, товариществе и т. д. Эти представления, оценки входят в сознание школьника и приводят к образованию своеобразных «стереотипов» восприятия другого человека. С этой точки зрения интересно выяснить, чем характеризуется «абстрактный» друг, какие черты и качества в нем выдвигаются на первый план и какие черты не замечаются. Это в известной мере позволит нам охарактеризовать складывающиеся у ребенка «стереотипы» отношения к возможному другу, товарищу и т. д. И этот круг представлений об «абстрактном» друге будет нами сопоставлен с восприятием реального друга. Это даст нам возможность увидеть, что вносит нового в характер такого понимания качеств друга уже реальное эмоциональное отношение.

Когда мы обращаемся к экспериментальному материалу, к рассмотрению характеристик детей, с которыми школьнику хотелось бы подружиться, то бросается в глаза известная типичность, стереотипность подхода ис-

пытываемых к качествам
испытываемых 33 раза наз
Сергею (№ 7) (причем
сам был почти одинаков)
режа (Валя) очень ак
собой, сердится при за
выполняет тщательно, не
рашении. Затем 18 раз
Миша (№ 4). Вот их
(Рая) тихий мальчик м
может подробно расска
№ 4 — «Миша (Таня) о
ние, старателен, серьезе
сется, к спорту равно
Что касается осталь
вообще ни разу не б
1) о детях, которые н
интересуются спортом;
болтать, поиграть в ра
Характеристики № 1, 3,
ими.

Выясняя мотивы «
то в друзья, а также у
чем хорош и чем нехор
друзей, мы можем за
включая и те, которые
вую и вторую очередь
лаемыми и, наоборот,
дружиться.

Качества, желательные
в друге

1. Аккуратен.
2. Следит за собой.
3. Делает все хорошо.
4. Любит учение и спо
5. Держит свое слово.
6. Делится, может бы

Интересно, что
ням не интере
нием — и те

пытуемых к качествам возможных друзей. Сорок четыре испытуемых 33 раза назвали в первую и вторую очередь Сережу (№ 7) (причем процент учащихся по всем классам был почти одинаков). Вот его характеристика: «Сережа (Валя) очень аккуратен, всегда чист, следит за собой, сердится при замеченном беспорядке, поручения выполняет тщательно, не любит болтовни, сдержан в обращении». Затем 18 раз был назван Саша (№ 6) и 16 раз Миша (№ 4). Вот их характеристики: № 6 — «Саша (Рая) тихий мальчик, молчалив, но с кем дружит, тому может подробно рассказать про то, что видел и знает». № 4 — «Миша (Таня) очень хорошо учится, любит учение, старателен, серьезен, много читает, многим интересуется, к спорту равнодушен».

Что касается остальных характеристик, то № 2 и 5 вообще ни разу не были названы, а там речь идет: 1) о детях, которые не интересуются учением, а зато интересуются спортом; 2) о детях, которые любят поболтать, поиграть в разные игры, но не любят учиться. Характеристики № 1, 3, 8 были упомянуты лишь немногими.

Выясняя мотивы «принятия» или «непринятия» кого-то в друзья, а также учитывая сомнения по поводу того, чем хорош и чем нехорош тот или другой из возможных друзей, мы можем заметить, что следующие качества, включая и те, которые не имелись у названных (в первую и вторую очередь), оказались преимущественно желаемыми и, наоборот, препятствующими тому, чтобы подружиться.

Качества, желательные в друге

1. Аккуратен.
2. Следит за собой.
3. Делает все хорошо.
4. Любит учение и спорт.
5. Держит свое слово.
6. Делится, может быть откровенным.

Качества, препятствующие дружбе

1. Делает все неважно.
2. Любит только учение.
3. Любит и интересуется только спортом.
4. Настаивает на своем.
5. Может забыть про обещания.
6. Легко поддается на уговоры.

Интересно, что отвергают Колю (№ 2) (который учением не интересуется, а любит только спорт) все ученики — и те, кто хорошо учится, и те, кто плохо учится.

Встречаются самые разнообразные мотивировки: «Плохой». «Не любит заниматься, читать, учиться». «Не подойдет, надо то и то (учение и спорт)». «Не нравится». «Не любит учиться, не любит читать». «Нет, всему надо знать меру». «Нет, кроме спорта, надо увлекаться разными науками». «Нет, я очень люблю спорт, но это мне не мешает в учении».

Правда, отвергают не всегда категорически (сомнения чаще встречаются у учащихся VII класса): «Нет, с ней дружить можно, но лучше, чтоб учебой интересовалась». «Спорт любит, а учением не интересуется, дружить бы могла, но своим настоящим другом не считала бы».

Лишь в одном случае учащийся IV класса высказал: «Хотел бы подружиться, он увлекается коньками и я тоже». Однако, когда он после прослушивания всех характеристик должен был отобрать ту, которая ему нравится больше других, он все-таки эту не выбрал. Даже те ученики, которые учатся плохо, ленивы, относятся довольно равнодушно к плохим оценкам (по характеристике классного руководителя), все-таки оценивают отсутствие интереса к учению и к чтению как плохое качество. Отвергают (по разным мотивам) и Алешу (№ 5) как возможного друга («Алеша шумный мальчик, любит поболтать, учением не интересуется, любит поиграть в разные игры»), мотивируя тем, что он не интересуется учением, или тем, что он очень шумен и болтлив.

В ответ на вопрос, хотели бы они иметь своим другом Алешу, учащиеся IV класса отвечали: «Нет, он болтает, смеется, учением не интересуется». «Нет, не хочет учиться, балуется». «Нет, не любит учиться». «Веселье хуже, чем учение». «Нет — так как учебой не интересуется». А вот другие мотивировки: «Нет, потому что он шумный, хохочет очень». «Нет, очень любит поболтать». «Нет, она очень шумная, а мне не нравится, когда много шумят и хохочут».

Аналогичными были ответы и шести-, и семиклассников: «Нет, слишком шумный». «Нет, плохо ведет себя». «Нет, много болтает, не люблю болтать». «Она плохая девочка, хохочет, на уроках другим мешает слушать». «Нет, плохая, легкомысленная очень».

«Нет, много смеется, болтает, шумит, не нравится, озорная слишком». «Нет, шумный, драчливый, любит поболтать». «Не нравится, много хохочет, учением не интересуется». «Нет, сдерживаться надо, веселая — это не плохо, а что учением не интересуется — плохо».

Вместе с тем надо указать, что ряд человеческих качеств, которые могут способствовать возникновению дружбы, часто остаются малозамеченными нашими испытуемыми. Речь идет о таких качествах, как общительность, приветливость, веселость, готовность делиться своими переживаниями.

Мало осознается и в малой степени занимает наших испытуемых тот вопрос, о котором много писал Адлер, а именно: возможность подчинять другого (в том числе и в дружбе) в силу качеств его характера или подчиняться другому в силу свойств его личности. Эти качества отражены в характеристиках Пети (№ 3) и Бори (№ 1).

«Петя делает все неважно и медленно, не любит ссор, в споры не лезет, покладист, не настаивает на своем и легко соглашается на уговоры».

В высказываниях учащихся IV класса больше обращается внимания на первую половину характеристики — на качества деятельности, в высказываниях же школьников VI и VII классов — на вторую половину характеристики, свойства личности и характера.

IV класс: «Не нравится, что все делает неважно и медленно». «Нет, делает все медленно и неважно». «Хорошо, что не любит ссор, плохо, что делает все неважно и медленно». «Нет, по-моему, надо иметь свое собственное мнение». «Нет, она какая-то не настойчивая, слабая».

VI класс: «Нет воли, легко соглашается во всем». «Нет, в споры не лезет, покладист, нельзя со всем соглашаться». «Не лезет в споры, плохо, что не настаивает на своем». «Это мне не нравится, она какая-то бесхарактерная». «Нет — на всякие уговоры может согласиться».

VII класс: «Она слабохарактерная, если на все соглашается». «Совсем не нравится, зачем соглашается, если права». «Нет, не настаивает на своем, если она себя считает правой, то должна настаивать на своем». «Нет, не настаивает на своем». «Дурак, что он со всеми соглашается, надо свое мнение иметь».

Только у небольшой части детей, которыми в классе, а иногда и в семье пренебрегают, помыкают, очень строгие с ними, возникает положительное эмоциональное отношение к таким качествам, как «не настаивает на своем», «легко соглашается на уговоры».

Характеристика Бори (№ 1) вызывает противоречивое отношение. Эта характеристика такова: «Боря все делает очень ловко и быстро, говорит всегда с уверенностью обо всем, очень не любит возражений, настаивает на своем, уговорить его трудно». Дети одобряют качества, проявляемые Борей в деятельности, но отвергают качества его личности. В ряде случаев, когда для воспитания преобладают качества его личности, тогда он категорически отвергается: «Нет, очень гордый, не правится, он хочет на своем настаивать». Только в двух

случаях мы имеем целиком положительное эмоциональное отношение: «Нравится всем». «Подойдет».

Таковы виды эмоционального отношения к качествам «абстрактного» человека, с которым можно было бы познакомиться. Характерно, что выявились довольно отчетливо сложившиеся нравственные оценки качеств личности, с которой можно было бы дружить и которую, наоборот, не стоит принимать в друзья. Безусловно, было бы интересно проследить, как в условиях школы, ее постоянных воспитательных воздействий в результате образования определенного характера моральных представлений у школьников постепенно формировались такие нравственные оценки. Но факт остается фактом, что к IV классу (может быть, и раньше, мы этого не знаем) они превратились в достояние их морального сознания. Эти сформировавшиеся установки в подходе к человеку (как другу) приводят к тому, что в круг нравственных оценок (положительных и отрицательных) попадают при осмыслении свойств друга лишь определенные качества личности (другие же не примечаются или являются малозначащими в контексте восприятия свойств «абстрактного» друга). Это не значит, что в другом контексте они не могут быть оттеснены на задний план, что эти «абстрактные» нравственные оценки не могут быть завуалированы эмоциональным отношением к реальному человеку. И тогда на первый план выступают другие привлекающие качества личности.

Однако для понимания процесса формирования морального сознания интересно установить, в какой мере особенности восприятия «абстрактного» друга сказываются на отношении к реальному другу. Имеет ли тут место слияние этих двух форм отношения или же на известной стадии формирования морального сознания имеется расхождение в характере восприятия «абстрактного» и реального друга.

Друг (мы пока не будем проводить различия, которое надо сделать между товарищем и другом) имеется у огромного большинства школьников. Только два человека сказали, что у них нет сейчас друга. Друг, о котором говорят испытуемые, знаком им многие годы (обычно не меньше 2—3 лет). Некоторые школьники сообщают, что дружат с детских лет, с I класса. Главным образом это товарищи по школе — одноклассники. Три раза

были названы дети — соседи по квартире или по двору. Имеются лишь два случая, когда друг оказывался старше или моложе по классу. Почти всегда дружат девочка с девочкой, мальчик с мальчиком. Лишь в одном случае девочка назвала другом мальчика (они дружат с самых детских лет), она — в VI, а он — в VII классе.

Таким образом, дружба школьников возникает (во всяком случае, по нашим материалам) преимущественно в школе; здесь в процессе совместного учения, деятельности, общения формируются дружеские связи, создаются «пары» дружащих. Это обстоятельство имеет серьезное значение для формирования и отношения учащегося вообще к школе. В тех случаях, когда в школе нет друга или товарища и его приходится искать во дворе, создается иное отношение к классному коллективу, иногда даже болезненное.

Так, один учащийся IV класса говорил:

«В школе ни с кем не дружу. Меня ударили в школе, и я три дня не ходил в школу. За это меня в классе прозвали «бабой». Как сообщает классный руководитель про него, «на парте сидит один и на переменах ходит один».

Какие же качества реального друга осознаются детьми? В эксперименте испытуемого спрашивали о том, чем похож и чем не похож его действительный друг на выбранных им мальчиков и девочек, чем он нравится ему, чем не нравится. Надо отметить, что в высказываниях школьников по существу говорится о друге немного, упоминаются главным образом его отдельные, разрозненные качества; больше свидетельствует о характере самого отношения к другу тон, которым испытуемый говорит о друге — душевный или критически сдержанный, как он говорит по поводу того, что ему в друге нравится и что не нравится, сердится он на него или нет.

Сопоставим несколько высказываний (учеников IV класса).

«Выбрала бы Раю (№ 6). Только моя подруга еще очень веселая, занимается спортом, музыкой. А в остальном она похожа на Раю. Отзывчивая, не сердится при беспорядке, а все спокойно убирает. Все в ней нравится. То, что она веселая, всегда находит выход, с ней никогда не бывает скучно. Делимся мыслями, переживаниями. Редко на нее сержусь».

«Выбрал бы Петю (№ 3). Мой друг похож на него. Он все делает, как Петя (неважно). Еще немножко хулиганит. Мне не нравится, когда Петя (неважно). Еще немножко хулиганит. Мне не нравится, когда иду в школу, он нападает и ударяет по голове. Когда делаю задачи, он мне помогает. Мы просто вместе играем, но открываю задачи, он мне помогает. Мы просто вместе играем, но открываю задачи, он мне помогает.

венно не говорим, не делимся. Мечтаю о близком друге». (Здесь мы имеем смешение в слове «друг» просто товарища и действительно друга.)

У учеников VI, а тем более VII класса налицо более дифференцированное отношение к вопросу о друге. Просто товарищ и друг уже не смешиваются. Это проявляется и в тоне, и в самой характеристике.

Так, шестиклассник говорит: «Выбрал бы Сашу (№ 6). Товарищ хороший (задушевно). Он всегда выручит, все в нем нравится, нравится, что он не подведет. Дружим с I класса. Вместе все делаем. Я никогда на него не сержусь. А есть другой товарищ, тот такой хитрый: он подведет, а потом как будто ничего не знает».

Характерно, что такие качества личности, которые школьники мало замечали в предложенных характеристиках мальчиков и девочек, когда заходит речь о реальном друге, начинают ими называться: это и приветливость, и веселость, и готовность делиться переживаниями, мыслями.

«Выбрала бы Валю (№ 7). Подруга на нее похожа. Аккуратна. Следит за собой. Поручения всегда выполняет. Спортom занимается. Не похожа тем, что она любит возражать. Нравится, что к товарищам хорошо относится, приветлива, делится переживаниями».

И у товарищества, и у дружбы одинаковая социальная основа — это совместная деятельность, частое общение: делают вместе уроки, ходят вместе в школу, в кино, на каток, дают друг другу книжки, иногда вместе мастерят или проводят опыты.

Однако дружба отличается от простого товарищества. Тут налицо иное отношение, которое сказывается во многом и прежде всего в особенностях чувств.

1. Сердятся на товарища и сердятся иногда на друга. Но другу его недостатки прощаются.

2. К другу нет сдержанно-критического отношения, а к товарищу оно имеется, хотя недостатки друга осознаются (даже четвероклассниками).

«Выбрала бы, пожалуй, Валю (№ 7). Самая лучшая подруга Валя Х. Она учится неважно (этим на Валю не похожа), лентяйка, но она всегда веселая, чересчур веселая. На уроках смеется. Мне как-то веселее всех с нею и приятнее. А другие на улице всегда серьезны. Она хорошо слушает, когда ей что-нибудь рассказываешь. А другим я не рассказываю. И она делится со мной. Сержусь на нее за то, что она не делает уроков».

3. Возникает круг интимных с дружбой, и осознается, что делается лучше, больше, даря дружбе успехов там, где раньше не было.
IV класс: «Что дает дружба? Я беру с нее пример. Она меня поправит. В подруге все нравится... Ей не даст одну».
«Мы друг друга хорошо понимаем, она просит».
V класс: «Дружбу ценю, мне не доставало бы хорошего советчика».
«С подругой мы всем делимся, стала больше читать и лучше понимать. Друг мне дорог тем, что мы помогаем. Он мне, а я ему. Делимся какими-нибудь».
«Ну, одному нелегко что-нибудь сделать».
«Что дружба дает? Я так понимаю, хорошие черты перенял. Дружим с детства».
VI класс: «Все нравится. Помогаем друг другу, обоим что-нибудь во мне и она мне нравится, что не откажет ни в чем, все рассказываем друг другу».
«Что дает дружба? Я очень люблю лет. Она сейчас не в Москве, чувствует тебе, легко тебя понимаю, что может быть знакомые, нет друга. Все в нем нравилось. Никогда не переключал, я написал. Они скучно».
Данные эксперимента показывают отчетливое расхождение желаемых качеств в отношении к другу и к товарищу. То, что, исходя из опыта, отвергается, в отношении к другу, поскользнувшись, принимается. Мы уже указывали на это в п. м. Якобы

3. Возникает круг интимных переживаний, связанных с дружбой, и осознается влияние дружбы — человек делается лучше, больше читает, добивается благодаря дружбе успехов там, где их не было.

IV класс: «Что дает дружба? Если я что-нибудь неправильно сделаю, подруга меня поправит. Потом она занимается больше спортом, чем я. Я беру с нее пример. Делимся переживаниями по поводу удач и неудач. Она меня слушает и я ее».

«В подруге все нравится... Если у нее две вещи, а у меня нет, она даст одну».

«Мы друг друга хорошо понимаем. Вчера меня вызвали по естествознанию и она просится».

VI класс: «Дружбу ценю, нужна отзывчивость, без друга мне не доставало бы хорошего совета, ценю, что можем вместе все делать».

«С подругой мы всем делимся. После того как подружились, стала больше читать и лучше учиться».

«Друг мне дорог тем, что мы с ним вместе играем, друг другу помогаем. Он мне, а я ему. Делимся переживаниями, ...если неприятности какие-нибудь».

«Ну, одному нелегко что-нибудь сделать, а вдвоем жизнь легче становится».

«Что дружба дает? Я так подтянулся, лучше стал, да и он мои хорошие черты перенял. Дружим давно, года два».

VII класс: «Все нравится в ней. Время хорошо с ней провожу. Помогаем друг другу, обсуждаем разное. Если ей не нравится что-нибудь во мне и она меня поправит, я слушаюсь».

«Нравится, что не откажет ни в какой просьбе. Дорога дружба: мы все рассказываем друг другу».

«Что дает дружба? Я очень привыкла к подруге, дружим с малых лет. Она сейчас не в Москве, а в Минске. Она очень понятлива. Сочувствует тебе, легко тебя понимает».

Те двое семиклассников, у которых не оказалось близких друзей, хорошо понимают, что может дать дружба.

«Есть знакомые, нет друга. Был друг, когда жили в Алма-Ате. Все в нем нравилось. Никогда на него не сердился. Он всем делился. Мы переехали, я написал. Они выехали, потерялись. Теперь я уже привык, не скучно».

Данные эксперимента показывают, что имеется довольно отчетливое расхождение между представлением о желаемых качествах возможного друга, оценкой этих качеств и отношением к действительно присущим другу свойствам. То, что, исходя из «абстрактных» нравственных оценок, отвергается, может приниматься в реальном друге, поскольку решающим моментом для восприятия его отдельных свойств становится уже целостное отношение к нему как к другу.

Мы уже указывали, что большинство школьников имеет своих друзей из числа одноклассников. Поскольку

мы изучали учащихся одного IV, одного VI и одного VII классов, постольку перед нами (без ведома испытуемых) прошло несколько пар «дружаших». Школьник называл по фамилии своего друга, мы старались через некоторое время вызвать на эксперимент этого мальчика (или девочку) и услышать от него также характеристику своего друга.

В наших опытах участвовали шесть известных нам пар дружаших. О дружаших и характере их дружбы мы получили дополнительные сведения от классных руководителей. Когда мы рассматриваем и сопоставляем отношение к другу у каждого из пары дружаших, то бросается в глаза часто не совсем одинаковое отношение их друг к другу. Нередко один из них больше ценит дружбу и дорожит ею, чем другой. Иногда один замечает в другом много недостатков, а другой в нем — мало недостатков. Наибольшее количество известных нам пар «дружаших» имеется по VI классу.

Приводим материал. Условно называем одного А, другого Б.

IV класс. А говорит о Б: «Друг Вадик похож на Мишу (№ 4). Не похож только тем, что он шустрый, любит много бегать, гулять. Нравится, что никогда не ссорится, хороший друг. На него никогда не сержусь. Сразу все забываю. Делаем все вместе, рассказываем все друг другу».

Б говорит об А: «Есть один друг, тоже четвероклассник. Дружим с I класса. Учится не очень хорошо, читает плохо. Нравится, когда рассказывает интересно. Не нравится, что учится неважно. Но это дружбе не мешает. Иногда ссоримся. Он небылицы рассказывает. Дружить с ним не очень хочется. Хотелось бы с другим».

VI класс. А говорит о Б: «Лучший товарищ не похож на Сережу (№ 7). Он не очень аккуратен, это в нем не нравится. Очень гордый, не любит никакой критики. А что нравится? Уроки хорошо готовит, много не болтает. Поручения выполняет. Сержусь ли на него? Бывает. Слишком гордый. Что дает дружба? (затрудняется ответить)».

Б говорит об А: «Друг похож на Сережу (№ 7). Спорт и учением увлекается, но не очень аккуратен (этим не похож). Что нравится (задушевно)? Все делаем вместе. Не нравится то, что переспорить нельзя, уговорить... но в конце концов можно. Ссоримся. Сержусь за то, что я ему говорю, а он отвечает: «Нет, я этого не хочу». Почему хочется дружить? Всегда делится со мной и вместе находимся всегда».

Классный руководитель отмечает: «А старается подружиться с мальчиками более сильными физически и более смелыми, чем он сам. Дружит с Б, который при случае может заступиться за него». (Про Б): «Дружит с А, командует им, как и другими ребятами во дворе».

Приведем данные о другой паре дружащих.

А говорит о Б: «Выбрал бы Сережу (№ 7) и Сашу (№ 6). Друг похож на них тем, что может многое рассказать, тщательно выполняет поручения. Не похож тем, что любит поспорить, не тихий. Нравится, что хороший друг, может дать хороший совет, все рассказать. Иногда не нравится, что поступает нехорошо — бывает резок. Не часто сержусь, когда поспорим. Дружбу ценю, нужна отзывчивость, без него (друга) мне не доставало бы хорошего совета».

Б говорит об А: «Мой друг похож на мальчиков (№ 7, 6). Он очень аккуратен, занимается спортом. Нравится в нем аккуратность, с ним приятно поговорить, он очень начитан. Не нравится, что любит настаивать на своем. Что дружба дает? Я так подтянулся, я лучше стал, он мои хорошие черты перенял. Дружим давно — года два».

Классный руководитель отмечает: «А — самый умный мальчик в классе. Ребята зовут его «профессором». Дружит уже два года с Б, хорошо влияет на него в смысле дисциплины».

(Про Б): «Б в этом учебном году намного дисциплинированнее, чем прежде. Подражает в поведении А, с которым очень дружит».

VII класс. А говорит о Б: «Подруга похожа на Таню (№ 4), хотя она не очень многим интересуется (этим не похожа). Нравится, что хорошо учится, много читает, не глупа. Не нравится, что у нее слишком «пионерский характер» — просто она говорит так: «Чтоб я соврала, это не по-пионерски». Сержусь за это на нее. Кроме нее, есть подруга, но эта больше всех нравится. Пожалуй, дружба ничего не дает».

Б говорит об А: «Моя подруга похожа на Таню (№ 4). Хорошо учится, любит учение, много читает. Не похожа только тем, что к спорту равнодушна, не очень быстро все делает. Не нравится в ней то, что не любит возражений. Нравится, что хорошо к товарищам относится: объяснит, поможет. Она мне нравится почти во всех отношениях. У нас с нею характеры, взгляды сходятся. Что дает дружба с нею? С ней можно поделиться, посоветоваться. Я как-то к ней привыкла, имеет значение доверие».

Таковы некоторые данные относительно того, каковы основы дружбы подростков, каковы оттенки эмоционального отношения (раскрывающиеся в той мере, в какой они осознаются), которые возникают при дружбе.

Данные эксперимента показывают, что в отношениях дружащих имеется расхождение между субъективным представлением о том, чем я дорог другу, что дает ему дружба со мной, и его реальным отношением к этим моим свойствам. Представление (иногда иллюзорное) о характере отношения друга ко мне является часто источником «питающим» дружеские чувства подростка. В эксперименте выявлялись не актуально переживаемые дружеские чувства, а эмоциональное отношение к другу в его инактуальной форме, что делает полученные данные ограниченными, но позволяет судить о характере устано-

вок по отношению к дружбе и тем самым о нравственной сфере детей и подростков.

Речь шла об отношении к дружбе и к другу. Возникает вопрос, а каково же отношение к себе? Мы не предполагаем раскрывать этот вопрос в его сложности, а сообщим лишь некоторые материалы косвенного порядка, которые немного проливают свет на этот вопрос.

§ 2. Отношение к себе, к своему будущему

Вопросы об эмоциональном отношении к себе, отношении (одобрительном — неодобрительном) к качествам своего внешнего облика, чертам характера, о довольстве и недовольстве собой, об утверждении или унижении себя ставились рядом психологов как применительно к взрослым людям, так и к подросткам. Эти вопросы рассматривались в разных аспектах: и с точки зрения психологии характера, и с точки зрения симптомов здоровой и отклоняющейся от нормы личности и т. д.

Вопросам эмоционального отношения подростков к себе уделяла внимание Ш. Бюлер [42], используя их дневники. У Джерсильда (в его совместных работах с Тэшом [56]) учащиеся писали сочинение на тему «Что мне нравится во мне самом и что я не люблю в себе самом», и эти материалы были им обработаны. Эмоциональное отношение к самому себе, оценка своих физических и духовных качеств (заниженная или преувеличенная) порождают ряд переживаний, относящихся к нравственному миру личности. Человек считает себя хорошим или злым, гадким или достойным. Он на основании нравственных оценок его поступков и действий другими людьми и возникших у него в связи с этим нравственных переживаний выносит нравственную оценку самому себе. И это вызывает у него, в свою очередь, ряд переживаний.

В данном разделе исследования мы не ставили перед собой прямой задачи — выявить характер проявляющегося в нравственных переживаниях отношения детей и подростков к себе. Это — большая, сложная задача, требующая особых методов экспериментального исследования. Наша задача являлась гораздо более скромной. Отношение к самому себе, которое может в острый момент жизни человека проявиться в различного рода

нравственных переживаниях, основывается на целом ряде моментов, так или иначе осознаваемых, которые приводят человека к определенному восприятию самого себя, к оценке себя как личности. Это и позиция человека (ребенка, подростка) среди окружающих, и оценка себя и своих возможностей (объективно правильная или неправильная), возникающая на основе успехов — неуспехов, достижений — неудач; это и характер ожиданий своего будущего и возможных его изменений и т. д. Все эти моменты, определяющие в конечном счете характер эмоционального отношения к самому себе, могут быть выяснены уже при специальном анализе целого ряда форм деятельности личности. Такое выяснение может быть построено так, что исследование устремлено специально на определенную индивидуальность с ее собственной, неповторимой историей становления¹. Но оно может быть направлено на вскрытие характерных черт, свойственных некоторой возрастной группе. Мы здесь занимаемся именно возрастной группой и охватываем при этом лишь неполный ряд данных, которые только в некоторой мере могут показать характер эмоционального отношения к самому себе.

Когда мы говорим об «отношении к себе», то имеем в виду не только отношение к своему внешнему облику и качествам характера, но и к своему настоящему и будущему.

В наших экспериментах мы пытались выявить отношение испытуемых к своему возрасту², своему будущему (и мотивы этого отношения) путем выяснения их желаний. Некоторое представление об их отношении к будущему, к возможным фактам жизни дает также материал об их страхах.

Надо сказать, что все данные такого порядка (если только не охватить количественно очень большой контингент детей и подростков) сами по себе без нужного психологического контекста мало что дают, так как неизвестна их мотивация, но при сопоставлении с данными другого рода, как-то: положение в семье, наблюдения

¹ По вопросу о методах изучения индивидуальных особенностей детей в этом плане имеется материал в работе Л. В. Благондежиной [6].

² Такая работа с более широким кругом вопросов была недавно проведена французским психологом Бюрстеном [45].

классного руководителя и т. д., — уже удастся пролить свет на самые мотивы желаний детей и подростков.

Каково же отношение наших испытуемых к своему возрасту? Приводим соответствующие данные (табл. 5).

Таблица 5

Отношение испытуемых к своему возрасту

Класс	Возрастом довольны	Хотели бы быть старше	Хотели бы быть моложе
IV	11 чел.	3 чел.	—
VI	12 "	2 "	1 чел.
VII	5 "	4 "	1 "

Причины недовольства своим возрастом указывались разные.

IV класс. 1) «Хотел бы быть старше, потому что в секцию бокса не принимают в 11 лет».

2) «Хочется немножко быть постарше. Когда лет 13—14, легче заниматься спортом, вечером ходить на каток»¹.

3) «Старше хотела бы быть, потому что взрослые всегда запрещают все маленьким».

VI класс. 1) «Хочу быть старше, чтобы поскорее научиться всему». (Классный руководитель сообщает: за хорошими оценками не гонится, но учится хорошо. Внимателен на уроках не притворно, а по-настоящему. Как-то сказал, что на каждом уроке обязательно узнаешь что-нибудь интересное.)

2) «Хочется быть чуть постарше, потому что мама заботится обо мне так, будто я маленькая, никуда не пускает».

3) «Хотел бы быть помоложе из-за неприятностей с учением». (Классный руководитель сообщает: очень ленив, уроки учит лишь тогда, когда за спиной стоит отец, мальчик для своих лет мало развит, не любит читать.)

VII класс. 1) «Хотел бы быть старше, чтобы стать взрослее, сильнее».

¹ Характерно, что среди желаний этих двух испытуемых как раз были названы следующие: 1) «Хочу, чтобы записали в секцию бокса»; 2) «Очень хочется научиться хорошо кататься на коньках и на лыжах».

2) «Старше хочу быть, сейчас стройка идет, делают новую технику. Все это интересно».

3) «Возрастом и довольна и нет. Мне хотелось бы быть старше. Потому, что... чтоб скорее исполнилось мое желание» (поступить в техникум и стать учительницей начальной школы.— П. Я.).

4) «Хотела бы быть старше. Тогда интереснее: контроля не будет, не нужно будет учить уроков». (В характеристике говорится: к учению относится плохо — очень ленится.)

5) «Конечно, хотелось бы быть помоложе. Во-первых, в школе не учиться, отдохнуть еще, а потом еще побольше бы пожить». (В характеристике говорится: девочка очень старательная, к школьным занятиям относится ответственно, учится очень хорошо.) Вероятно, она утомлена обилием обязанностей, которые старательно выполняет.

Таковы высказывания об отношении к своему возрасту.

Необходимо отметить, что в характере отношения школьников к своему возрасту и в их желании стать старше существуют некоторые «приливы и отливы». Это зависит от возраста и связано с соответствующей жизненной позицией среди окружающих, а также с характером субъективных стремлений на определенном этапе. В нашем новом исследовании, посвященном некоторым особенностям личности детей-первоклассников, мы тоже выясняли характер их отношения к возрасту (дважды)¹. И выяснилось, что подавляющее большинство первоклассников (8 лет в среднем) упорно хотят быть старше. Из 29 человек 20 хотят быть старше. Мотивы разные, но смысл их всех заключен в том, что, если они будут старше, им будут позволять больше: помогать по дому (стирать, варить, ходить в магазин), больше бывать на улице, дольше смотреть телевизор и т. д. И вот мы видим, что и у семиклассников отчетливо проявляется желание быть старше. Оно вызвано их возросшей уверенностью в своих силах и желанием принять участие в больших жизненных делах, т. е. определяется мотивами социального характера. Интересно сопоставить данные об отношении к своему возрасту у наших подростков с дан-

¹ Это исследование проводилось в 1960 г. в той же школе.

ными об отношении к своему возрасту у французских подростков, живущих в предместье Парижа.

В высказываниях подростков у Бюрстена [45] имело место следующее: некоторые подростки хотели бы быть старше, так как когда ты старше, то больше свободы, тебе доступны вещи и удовольствия, которых еще не имеешь, но вместе с тем некоторые подростки осознают трудности, которые могут возникнуть с получением работы, с ответственностью перед семьей. Этого рода мотивы совершенно отсутствуют у наших подростков.

Каково же отношение наших испытуемых к своему будущему, выраженное в формулированных ими желаниях?¹

Необходимо отметить, что высказываемые испытуемыми желания требуют психологического анализа потому, что они не равнозначны по своему характеру. Тон, каким желание было произнесено, заминка при высказывании как первого, так и второго желания, мимика (смущение, внутренняя борьба или полное спокойствие), связь или отсутствие связи с другими проявлениями личности и поведением — все это имеет значение при установлении того, насколько существенно высказанное желание для данного испытуемого. Поэтому простой «фиксации» желаний испытуемых недостаточно (хотя при больших цифрах можно говорить о направленности «статистически средней» личности определенного возраста и положения). Требуется учет и других данных.

Желания, формулированные нашими испытуемыми, могут быть разбиты на две группы: желания, относящиеся к близкому будущему и к далекому будущему. Не всегда школьники называли три желания, иногда только два, говоря «хватит», «больше нет» (в том смысле, что надо думать, соображать и т. д.). Самый характер произнесения желаний был различен. В некоторых случаях оно прямо «вырывалось из души», в других имело место известное колебание, вызванное смущением или неожиданностью вопроса, что приводило к увеличению латентного времени. Наиболее эмоционально высказал свое желание мальчик 13 лет: «Вырасти!» Он очень малень-

¹ В свое время Вильсон [75] предлагал подросткам и девушкам-студенткам высказать три желания, которые у них имеются. И он классифицировал эти желания по их характеру и типам.

кого роста, чрезвычайно энергичен, дома борется против опеки старших сестер, очень стремится утвердить свою самостоятельность.

С очень большой серьезностью и убеждением высказала одна девочка свое желание «играть на скрипке в Кремле». Девочка ежедневно по три часа играет на скрипке и при этом очень хорошо учится. Как говорит классный руководитель: «Любит музыку, желает быть артисткой-скрипачкой».

Далее не во всех случаях удастся узнать, насколько значимо высказанное желание, но иногда оно прямо вытекает из всей деятельности подростка. Так, один подросток высказывает первым свое желание: «Стать хорошим человеком в области конструирования». А классный руководитель сообщает: «Очень много читает по физике, механике... строит модели парусников и паровых яхт, очень хорошо и старательно делает это». Некоторые высказанные школьниками желания, относящиеся к будущей специальности, известны и их классному руководителю, однако все поведение, действия, текущие интересы ребенка мало подтверждают, что данное желание серьезно.

Чаще всего высказываются желания (как это видно в таблице), связанные с успешной работой в школе, с переходом в другой класс, с успешной сдачей экзаменов (VII класс), а также с продолжением образования. Это наиболее ярко проявляется у учащихся VII и VI классов. Характерно, что желания добиться успехов в конкретном виде спорта наиболее ярко сказались у шестиклассников (период, когда многие подростки овладевают более сложными навыками в области спорта). Семиклассники ничего не говорят об этом, так как преимущественно заняты мыслями о предстоящих экзаменах. О будущей специальности больше говорят шестиклассники, чем семиклассники. Для последних вопрос о будущей профессии является предметом более сложных размышлений и формулировка своих желаний более неопределенна, например «иметь хорошую специальность, чтобы быть довольным всю жизнь». Желания, связанные с дружбой: чтобы родителям подруги дали квартиру поближе; поехать вместе в лагерь; не расставаться, когда станут взрослыми, и вместе работать, — высказывают только четвероклассники. Это происходит не потому, что у

учащихся VI—VII классов нет желаний, связанных с дружбой, но в возникновении и формулировке их желаний больше учитываются реальные, жизненные обстоятельства.

Характерно, что высказывается мало желаний в отношении «получения каких-либо предметов».

Интересны некоторые желания, связанные с моральными целями. Они высказываются с известным смущением. «Хочу... хочу всем помогать, чтобы все делали правильно» (IV класс); «...чтобы я уехала на Север и там работала, чтобы было как можно тяжелей» (IV класс); «...помогать маме, когда она будет старенькой» (VI класс); «...стать человеком в жизни. Ну, больше знаний чтоб было... в жизни и вообще... чтоб работать» (VII класс).

Если свести материалы в таблицу и выразить результаты в процентах по группам и классам (за 100% принимается общее количество желаний испытуемых данного класса), то получается следующая картина (табл. 6).

Таблица 6

Количество желаний, высказанных учащимися разных классов (в %)

Виды желаний	К л а с с		
	IV	VI	VII
Физическое состояние, здоровье (свое и близких)	3	11	7
Успехи в школе	18	31	55
Успехи в спорте	14	17	—
Успехи в музыке, рисовании и т. д.	10	4	—
Путешествия, отдых	18	7	24
Будущая специальность	20	17	10
В связи с дружбой	14	—	—
Моральные цели	3	2	4
Иметь вещи, предметы (велосипед, телевизор, книги, футбольный мяч)	—	11	—
	100	100	100

Для некоторого ср
ков с желаниями дете
сводные данные, полу
ответе на вопрос о т
желаний детей у Ге
ному принципу, и не
центах, однако его т
сопоставлений (табл.

Виды желаний

1. Обладание матери
вещами (велосипед, соб
шадь и т. д.)
2. Здоровье
3. Счастье для себя и
4. Быть лучше, прия
рядней
5. Исполнение всех
6. Жить на ферме
7. Чтoб был мале
семье
8. Быть наряднее в ш
9. Деньги
10. Изменение деятел
11. Мир
12. Улучшение других

Количество жела
возраста, дается Гезел
Сопоставляя дан
ши испытуемые оче
шении обладания р
ми, зато у них очен
ми в школе, в с
путешествия, но не
просами войны (ми
Это подтверждает
страхах, в то вр
мают детей

Для некоторого сравнения желаний наших школьников с желаниями детей другой страны (США) приведем сводные данные, полученные Гезеллом, Ильг и Эмс в ответе на вопрос о трех желаниях [49; 10]. Группировка желаний детей у Гезелла производилась по несколько иному принципу, и не все они получили отражение в процентах, однако его таблица все же дает материал для сопоставлений (табл. 7).

Таблица 7¹
(из Гезелла)

Виды желаний	Возраст				
	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
1. Обладание материальными вещами (велосипед, собака, лошадь и т. д.)	48 %	53 %	46 %	24 %	18 %
2. Здоровье	22	23	—	—	—
3. Счастье для себя и других	16	10	18	16	20
4. Быть лучше, приятней, нарядней	16	16	19	15	—
5. Исполнение всех желаний	15	—	—	17	—
6. Жить на ферме	14	17	—	—	—
7. Чтоб был маленький в семье	10	—	—	—	—
8. Быть наряднее в школе	—	—	—	—	15
9. Деньги	—	—	—	—	15
10. Изменение деятельности	—	—	25	15	22
11. Мир	—	—	—	20	32
12. Улучшение других	—	—	—	—	9

¹ Количество желаний, высказанных детьми того или иного возраста, дается Гезеллом в процентах только частично.

Сопоставляя данные двух таблиц, мы видим, что наши испытуемые очень мало выражают желаний в отношении обладания различными материальными ценностями, зато у них очень много желаний, связанных с успехами в школе, в спорте, дополнительной деятельности (в области музыки, рисования и т. д.). Их интересуют путешествия, но не жизнь за городом (в деревне). Вопросы войны (мира) наши испытуемые заняты мало. Это подтверждается и последующими данными об их страхах, в то время как в США эти вопросы сильно занимают детей.

Что касается отношения детей к настоящему и будущему, которое выражается в назывании ими явлений, вызывающих у них страх, испуг, то надо сказать следующее. Названо ими немного явлений, которые могут вызывать страх. Характерно другое, а именно, как они об этом говорят. При этом вопросе ничего у них не «вырывается» (понимая под этим симптом, указывающий, что нечто их серьезно и глубоко пугает). Скорее наоборот, четвероклассники, например, произносят с вызовом слова: «Ничего не боюсь». И только в ходе некоторых размышлений называются отдельные поводы для страхов. Пугает возможная болезнь близких; это в ряде случаев мотивировано состоянием их здоровья. В тех случаях, когда дети говорят о смерти, то это у них связано с реально пережитой потерей близких. Страх возможных неудач в учении и особенно на экзаменах занимает преимущественно семиклассников, потому что в других классах экзаменов нет. О пугающих снах говорят четвероклассники и не говорят шести- и семиклассники.

Таким образом, можно отметить, что в жизни наших школьников переживания страха, ожидание страшного занимают незначительное место. Возможно, что в определенных условиях они переживут достаточно сильную эмоцию страха, но этого рода эмоции все же не доминируют в их психической жизни, судя по характеру их реакции во время эксперимента и при сравнении качественных особенностей этого рода реакций с особенностями других реакций (табл. 8).

Интересно сопоставить данные о страхах и тревогах, о которых говорят наши дети, с некоторыми материалами из работы Пинтнера и Лёва об американских детях [63] в возрасте 12—13 лет. Оказалось, что среди страхов (которые квалифицируются школьниками как часто возникающие) занимают серьезное место такие: отец, мать слишком много работают; отец потеряет работу. У наших детей в условиях нашей советской жизни такие тревоги и страхи не возникают. Отметим еще один момент: отдельные суеверия (будет конец света, ведьмы) являются предметом тревоги некоторых американских школьников даже в возрасте 12—13 лет. наших детей такие «явления» никак не беспокоят.

Перед нами прошли три вида косвенного проявления отношения к самому себе, к своему будущему наших ис-

Виды страхов

1. Болезнь близких
Болезнь близкой
можная)
Пропуск занятий
болезни
Перелом ног
2. Война
3. Сны
4. Страх ночью
5. Боязнь темноты
высоты
6. Смерть
7. Неудачи в учении
Плохо учиться
Остаться на
год
Получить плохую
метки на экзамене
8. Явления природы
вогные
Кошки
Буря
9. Происшествия
Машина задавила
Чтоб отец кого-то
не задавил
10. Морального
Стать плохим
ком
11. Ничего не пугает

пытуемых: отношения. Это — данные по области поведению детей. Мы знаем, что в эксперименте желают быть присутствующими (желания)

Таблица 8

Виды страхов	К л а с с			Примечание
	IV	VI	VII	
1. Болезнь				
Болезнь близких (возможная)	5	5	2	В 3 случаях упоминается, что здоровье мамы, папы не очень хорошее
Пропуск занятий из-за болезни	—	1	—	
Перелом ног	—	—	1	
2. Война	1	3	2	
3. Сны	3	1	—	
4. Страх ночью	1	—	—	Бабушка умерла
5. Боязнь темноты	—	1	—	
" высоты	—	1	—	
6. Смерть	—	1	—	Умер дядя
7. Неудачи в учении				
Плохо учиться	—	1	—	
Остаться на второй год				
Получить плохие отметки на экзаменах	—	1	2	
8. Явления природы, животные				
Кошки	—	—	1	
Буря	—	—	1	
9. Происшествия				
Машина задавит	—	1	—	
Чтоб отец кого-нибудь не задавил	—	1	—	Отец шофер
10. Морального порядка				
Стать плохим человеком	—	1	—	
11. Ничего не пугает	6	4	3	
	16	22	12	

пытуемых: отношение к своему возрасту, желания, страхи. Это — данные, которые в известной мере характеризуют область потребностей, устремлений и аффективную сферу детей. Может быть сделано возражение относительно того, что высказанные в условиях нашего эксперимента желания и словесно высказанные страхи не исчерпывают все потребности и все страхи, которые могут быть присущи нашим испытуемым. Есть потребности (желания) и страхи, которые, с одной стороны, не-

достаточно осознаются, а с другой стороны, если и осознаются, то не высказываются достаточно свободно и непосредственно. Нет сомнения, что те формы проявления, с которыми мы имели дело, не исчерпывают все потребности и желания детей, однако самый характер их выражения, подкрепленность их наблюдениями классных руководителей и другими фактами говорят о значении их для личности детей¹. Характер отношения к возрасту, виды желаний, присущие нашим детям, характер страхов и их роль в восприятии ими жизни и действительности позволяют сделать некоторые выводы о чертах морального сознания, которое свойственно им.

Большинство детей, как мы видели, довольны своим возрастом. Тенденция же утвердить свою «взрослость», присущая подросткам, сказывается преимущественно у старших подростков (VIII класс) и связана с более отчетливыми ожиданиями будущего и оптимистическим стремлением к нему. Таким образом, в тех косвенных данных, которые характеризуют «отношение к самому себе» у наших испытуемых, мы можем в известной мере увидеть качества эмоционально-нравственных установок, свойственные нашим детям в подходе к жизни, к действительности, к будущему, которые сформировались у них в условиях нашей советской жизни.

Переходим к вопросу о том, как наши испытуемые оценивают свои эмоциональные качества и в какой мере эти оценки совпадают как с данными косвенного порядка, так и с наблюдениями классных руководителей. Оценка учащимися своих эмоциональных качеств касалась в нашем эксперименте только некоторых из них, а именно, обидчив ли, вспыльчив ли, груб ли. Не всегда испытуемые давали положительный или отрицательный ответ. Иногда просто говорилось «не знаю»; в некоторых случаях делалась оговорка «смотря в каких случаях».

Оценка указанных эмоциональных качеств испытуемыми должна дать некоторый материал в отношении характера их самооценки и самопознания в эмоциональной сфере. Степень правильности самооценки может быть

¹ Более широко проблема связи эмоциональной сферы с личностью человека освещается нами в статье «Вопросы психологии личности и эмоциональная сфера человека» [38].

а) Об обидчивости

Класс	Не знаю	Не обид
IV	2 чел.	8 чел.
VI	2	4
VII	3	3

В отношении обидчивости к классу почти не дает. Характерно, что оценку «обидчив», «вспыльчив» и семиклассники таку

¹ Исследование Перромера в методических целях (на основании самоощущения, позволяет различения, в котором субъективно как реагирующая себя (в отношении), но вызывая субъективные

установлена только при сопоставлении данных субъективного характера с данными объективными¹.

Отметим, что с точки зрения методической объективные данные, которыми мы располагаем, не вполне достаточны, поскольку мы имеем дело только с характеристикой классного руководителя. Если бы мы имели еще характеристику, данную членами семьи, характеристику товарищей и было бы точно определено, что вкладывается в содержание понятия «обидчивый», «необидчивый», «вспыльчивый», «прубый», то можно было бы лучше устанавливать соответствующие корреляции. Приводимый нами материал такой полной доказательностью не обладает. Однако он кое-что дает.

Прежде всего, каковы данные, относящиеся к готовности оценить свои эмоциональные качества и к уверенности в их оценке? Соответствующие данные сведены нами в таблице (см. табл. 9, 10, 11).

Таблица 9

а) Об обидчивости

Класс	Ответы испытуемых				
	Не знаю	Не обидчив	Бывает, что обижаюсь	Обидчив	Всего
IV	2 чел.	8 чел.	6 чел.	—	16 чел.
VI	2 "	4 "	5 "	4 чел.	15 "
VII	3 "	3 "	3 "	—	9 "

В отношении обидчивости число оценок «не знаю» от класса к классу почти не меняется. В отношении вспыльчивости число оценок «не знаю» в старших классах падает. Характерно, что четвероклассники не дают себе оценку «обидчив», «вспыльчив», в то время как шести- и семиклассники такую оценку нередко себе дают. Оцен-

¹ Исследование Перрона [61], проводившееся им в значительной мере в методических целях и посвященное вопросу о раздражительности (на основании самооценки), показало, что применение опросника, в котором перечислены конкретные поводы для возможного раздражения, позволяет получить довольно четкий материал в плане раздражения, позволяет получить довольно четкий материал в плане субъективном (в отношении характера самооценки, представления себя как реагирующего с той или другой степенью раздражительности), но вызывает серьезные сомнения в отношении соответствия субъективных высказываний объективному положению вещей.

Таблица 10

б) О вспыльчивости

Класс	Ответы испытуемых				
	Не знаю	Не вспыльчив	Иногда вспылю	Вспыльчив	Всего
IV	4 чел.	6 чел.	3 чел.	—	13 чел.
VI	3 "	4 "	3 "	5 чел.	15 "
VII	1 "	4 "	2 "	2 "	9 "

Таблица 11

в) О грубости

Класс	Ответы испытуемых		
	Не груб	Иногда грублю	Всего
IV	6 чел.	5 чел.	11 чел.
VI	3 "	6 "	9 "
VII	1 "	7 "	8 "

ка «не груб» чаще дается четвероклассниками, а оценка «иногда грублю» — семиклассниками. Осознанность поведения и правильность самооценок поведения в соответствии с принятыми нормами отчетливо возрастают от класса к классу.

Возникает вопрос, насколько адекватно дети и подростки оценивают свои эмоциональные качества? Попробуем сопоставить наблюдения классных руководителей¹ с самооценками учащихся.

Мы выбираем только те случаи, где классный руководитель давал совершенно отчетливую квалификацию (табл. 12).

¹ Необходимо отметить, что классный руководитель сообщает преимущественно о том, каковы особенности поведения ученика в классе (от родителей он мог еще слышать о том, что школьник или школьница грубят или не грубят дома). А сам испытуемый оценивает свои эмоциональные качества исходя из своего поведения в целом. Надо еще учесть то обстоятельство, что чем старше школьник, тем лучше он владеет своим поведением на людях, стремится не показывать свою обиду, которую испытывает, и этим может немного дезориентировать классного руководителя.

Таблица 12

Сопоставление наблюдений классного руководителя
и самооценок учащихся

Класс	Испытуемые	Самооценка	Оценка классного руководителя	Совпадение	Несовпадение
IV	Л. В.	Не обижаюсь	Очень обидчив		—
	С. А.	Не знаю	Обидчив		—
	М. З.	Вообще не обидчива	Очень обидчива		—
	В. Б.	Не знаю	Обидчива		—
	С. С.	Не обидчивый	Обидчив		—
	С. К.	Не обидчивый	Обидчив (при плохой отметке)		—
VI	Д. С.	Нет	На резкие замечания не обижается	+	— (Возможно, что обиду умеет не показывать.)
	С. П.	Обидчив	На замечания не обижается		
	Е. Ф.	Редко обижаюсь	Обидчив, но быстро забывает	+	
	Т. Д.	Не обидчива	Всегда вежлива, спокойна	+	— (Возможно, что хорошо владеет собой.)
	А. Д.	Обидчива, но быстро проходит	Очень выдержанная, ровна с товарищами		
	С. М.	Не знаю	Добрый, веселый	+	— (Характерно, что З. по всем косвенным показателям очень обидчив.)
	Г. З.	Не обидчив	Не переносит замечаний		

Продолжение					
Класс	Испытуемые	Самооценка	Оценка классного руководителя	Совпадение	Несовпадение
VII	В. Ч.	Не очень	Не обидчивый	+	
	Н. С.	Не знаю	Обижается, если несправедливы к ней	+	
	Т. Е.	Не знаю	Обижается, когда себя считает правым	+	
	Г. М.	Обидчива (смотря в чем)	Обидчива	+	
	Г. Щ.	Не обидчива	Обижается, когда говорят, что она неправа		—

Мы видим отчетливые различия в отношении объективности самооценки между четвероклассниками и шести- и семиклассниками (применительно к такому эмоциональному качеству личности, как обидчивость). Если самооценка у четвероклассников не совпадает с оценкой классного руководителя во всех приведенных семи случаях, то у шестиклассников мы имеем совпадение самооценки с оценкой классного руководителя в четырех случаях, а несовпадение в трех. У семиклассников же из пяти случаев наблюдается совпадение в четырех случаях.

Итак, даже принимая во внимание некоторую условность намеченного нами совпадения (в случаях, когда ученик говорит «не знаю»), можно сказать, что есть отчетливое различие в степени объективности самооценки у четвероклассников, шестиклассников и семиклассников. Данные, относящиеся к самооценке (и оценке классных руководителей) некоторых эмоциональных качеств нашими испытуемыми, интересно сопоставить с материалом исследования, о котором мы уже говорили, школьники I класса давали оценку поведения и качеств личности своих сверстников (они отбирали среди фотографий учащихся своего класса тех детей, которых считали наи-

более грубыми и обидчивыми. Они это уверенно, отчетливо грубые и обидчивые, были грубым этим детям оценка сходилось большинством о грубости пяти детей в от 45 до 55% учащихся высказалось от 35 до 45 ждается также наблюдено дня этих детей. За ствующей методике, когда ли определенные качества такие, как старательный обидчивый, грубый и т. зом самооценку. Оказал себя ни грубым, и некоторых качеств, так у отдельных детей возникла между умением оценить себя у другого (товарища) и соответствующим только очень постепенности школьника, когда шей самооценки. В это исходит как раз в по к себе, то размышлении в подростковом возржении роста самосоз отдельные исследования жович [5], Т. В. П. Р. Чамата [33] ки, опирающиеся на И так, процесс вом возрасте отчетливо

¹ В собранном нами руководителе, основанном моментом для характеристики (являются ли обидчивости) включаются ли она или не включаются команду, а также какое ных ситуаций он прих и данные косвенно

более грубыми и обидчивыми). И, надо сказать, делали они это уверенно, отчетливо и объективно. Круг детей, которые воспринимались их товарищами по классу как грубые и обидчивые, был очень определен, и на даваемых этим детям оценках (независимо друг от друга) сходилось большинство детей. Достаточно сказать, что о грубости пяти детей высказались (по каждому из них) от 45 до 55% учащихся; а об обидчивости двух детей высказалось от 35 до 45% их товарищей. И это подтверждается также наблюдениями руководителя продленного дня этих детей. Затем первоклассники (по соответствующей методике, когда они «брали себе» или «не брали» определенные качества, предложенные на карточках, такие, как старательный, добрый, послушный, жадный, обидчивый, грубый и т. д.) давали себе косвенным образом самооценку. Оказалось, что ни один ребенок не нашел себя ни грубым, ни обидчивым, хотя в отношении некоторых качеств, таких, как послушный, драчливый, у отдельных детей возникали сомнения. Большой разрыв между умением оценить определенные личностные качества у другого (товарища, сверстника) и неумением оценить соответствующим образом самого себя проходит только очень постепенно, с годами роста и развития личности школьника, когда формируются средства его лучшей самооценки. В этом отношении большой сдвиг происходит как раз в подростковом возрасте. Тот интерес к себе, то размышление о себе самом, которое возникает в подростковом возрасте, и является отчетливым выражением роста самосознания подростка, как это отмечают отдельные исследователи (Б. Г. Ананьев [1а], Л. И. Божович [5], Т. В. Драгунова [11], Т. А. Собиева [30а], П. Р. Чамата [33]), сказывается в том, что его самооценки, опирающиеся и на мнение окружающих о нем, делаются более объективными¹.

Итак, процесс развития самосознания в подростковом возрасте отчетливо сказывается в росте адекватно-

¹ В собранном нами материале, помимо свидетельства классного руководителя, основанного на длительных наблюдениях, существенным моментом для характеристики испытуемого (с точки зрения его обидчивости) являются данные косвенного порядка о том, включит он или не включит насмехающегося над ним ученика в волейбольную команду, а также какое количество из предложенных ему жизненных ситуаций он признал обидными. Оценка классного руководителя и данные косвенного порядка в большинстве случаев совпадают.

сти самооценки в отношении некоторых своих эмоциональных качеств. Эти особенности самооценки делаются в известной мере характеристикой эмоциональной сферы подростка, особенностей ее осознания.

§ 3. Эмоциональные реакции на отношения с окружающими

Нравственные чувства человека затрагивают широчайшую сферу его отношений с окружающей социальной действительностью. Их объектом делаются поступки и поведение людей, взаимоотношения людей между собой, общественные нормы, требования и предписания, события общественной жизни. Если принять во внимание, что далеко не все те явления, которые находят отклик у взрослого человека и порождают в нем определенные чувства, затрагивают также ребенка и подростка, то возникает задача выявить, каков тот круг фактов, который действительно задевает за живое растущего человека. В этом случае удастся выявить существенные стороны личности ребенка, подростка, понять характер его устремлений, приводящих к живому эмоциональному отклику. То, что особенности эмоционального мира ребенка, подростка, характер его отношения к действительности, своеобразие процесса становления личности в значительной мере раскрываются через анализ его эмоциональных реакций, не вызывает сомнений. Но задача заключается в том, чтобы выявить эти эмоциональные реакции и чтобы они оказались «представительными», раскрывающими существенные стороны личности ребенка и подростка.

Отношение человека к различным явлениям окружающей действительности, к другим людям может выражаться в очень многообразных формах: во мнениях, оценках, суждениях по поводу этих явлений, в пристрастиях к тем или другим качествам людей, в интересах к тем или другим видам деятельности, к вещам и предметам и т. д. Характер различных видов отношения подростка к окружающему его миру, причины, приводящие к образованию таких видов отношения, делаются объектом рассмотрения психологов (А. А. Смирнов [29], Джерсильд [55], М. Д. Левитов [19], В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин [16а], А. В. Веденова [6а]). Изучаются оценки подростком различных явлений, его суждения — поло-

жительные или отрицательные, изучается характер его желаний, его интересы, но мало изучаются его чувства. (Отметим работу А. Г. Ковалева [14].) Нельзя забывать того, что если суждения и оценки могут носить надуманный характер и мало выявлять подлинное отношение ребенка, подростка к тем или другим поступкам людей, к качествам личности, к поведению, то чувства как более непосредственные проявления личности могут более правильно выявить это отношение, конечно, при условии, что эти проявления не имеют случайного характера. Нашу задачу в этом разделе работы мы и видим в том, чтобы выяснить существенные виды отношения подростка к окружающей действительности через характер его эмоциональных реакций.

Ряд психологов на основании наблюдений за поведением подростков, на основе изучения их дневников (Ш. Бюлер) сформулировали некоторые положения, характеризующие особенности их эмоционального мира. Однако в плане экспериментальном психологи занимались преимущественно тем, что изучали эмоциональное отношение подростка к тем или иным воздействиям или в ретроспективном порядке (по воспоминаниям), или же в его инaktuальной форме, выражавшейся в оценках и суждениях.

Мы сделали попытку вызвать путем введения испытуемого в эмоционально затрагивающую его ситуацию чувство обиды, конфликт между непосредственным эмоциональным побуждением и долгом, нежную эмоцию и т. д. Эти чувства могут возникнуть у подростка как в реальном, так и в предполагаемом процессе общения с окружающими взрослыми людьми и со сверстниками. В таком процессе общения может выявиться, что «задает» испытуемого (положительно или отрицательно), каковы характерные особенности его эмоциональных реакций на различные формы общения людей между собой: на требование, предписание, насмешку, заботу, извинение и т. д.

В характере отношения подростка к окружающим в процессе общения неизбежно сказываются два начала. Во-первых, его возрастное развитие, понятое в широком смысле слова, его интеллектуальный, культурный уровень, связанный с его накопившимся опытом, с характером его самосознания, отвечающего такому его разви-

тию. Во-вторых, особенности его индивидуального развития, вызванные характером конкретных взаимоотношений в семье, его положением в ней, сформированностью или несформированностью привычек послушания к предъявляемым требованиям.

Эмоциональные реакции растущего человека (если их брать как целую систему) являются как бы объединенным итогом обоих этих начал. И поэтому, с одной стороны, в них раскрываются особенности эмоционального отношения, присущего вообще школьнику, достигшему определенного развития, а с другой стороны, раскрываются эмоциональные особенности и эмоциональные тенденции личности, прошедшей свой индивидуальный жизненный путь. Мы стремимся осветить преимущественно первую сторону проблемы.

Эмоциональные реакции к окружающим в процессе общения раскрывались для нас главным образом в эксперименте с картинками. Они могут быть отнесены к следующим трем группам, в которых имеются свои подразделения: 1) эмоциональные реакции на отношения со взрослыми; 2) реакции на отношения со сверстниками и более старшими школьниками; 3) реакции на замечания учителя.

А. Эмоциональные реакции на отношения со взрослыми

Реакции на отношения со взрослыми раскрываются в связи со следующими картинками:

а) отношение к взрослым и их предписаниям: о поведении на улице, о предупреждении простуды (потеплее одеться), об ожидании в школе, пока придут за ними взрослые (картинки 11, 12, 15); б) реакция на категорическую форму обращения взрослых (картинки 13 и 14); в) реакция на суровые слова взрослого при проступке (картинка 5); г) эмоциональная реакция на сожаление взрослого по поводу неправильного наказания (картинка 7).

Обратимся к материалам по вопросу о предписаниях взрослых. Ребенок, подросток в своей жизни и деятельности в семье и в школе постоянно сталкивается с необходимостью выполнять определенные предписания и требования окружающих, которые направлены на то,

чтобы воспитывать в нем определенные качества личности, формировать в нем привычки и свойства, полезные для него как члена общества. И ребенок, подросток, лучше или хуже осознавая необходимость и полезность тех или иных требований и предписаний, выполняет их с большей или меньшей готовностью, эмоционально реагируя на них одобрением, полуодобрением, сопротивлением. Это сопротивление может выражаться пассивно в молчаливом несогласии и соответственных особенностях поведения или же в активном несогласии, выраженном в словесной форме или даже в действиях. Формирование у детей и подростков отношения к предписаниям взрослых является сложным процессом, в котором участвует ряд факторов: с одной стороны, это растущее осознание необходимости выполнять предписания взрослых, являющихся проводниками требований общества, рост дисциплины и привычек выполнять общественные предписания, а с другой стороны, это развитие самостоятельности, более дифференцированный подход к требованиям взрослых с точки зрения их обоснованности, рост восприимчивости к характеру отношения к себе как к личности, что выявляется для подростка в манере обращения к нему, в особенностях тона речи, в самом содержании сказанных слов. Эти факторы в зависимости от их соотношения в процессе обращения взрослого к подростку, а также в зависимости от значимости каждого из этих компонентов на данном этапе возрастного развития для самого подростка и определяют характер его эмоциональной реакции на воздействия взрослых.

Мы считали, что эксперимент с детьми предподо-
росткового и подросткового возраста, который преследует
цель выяснить, каковы их эмоциональные реакции на
отношения со взрослыми, должен строиться так, чтобы
позволить вскрыть, что же в этих отношениях их более
всего задевает. Это может быть сама ситуация, харак-
тер объективных отношений, возникающих между под-
ростком и взрослым, которые представляются ребенку,
подростку обидными. Они могут казаться ему покуше-
нием на его самостоятельность, могут вызвать, по его
убеждению, насмешку над ним товарищей и т. д. И это
может быть не столько сама ситуация, сколько форма
обращения взрослого с ним, в которой выражается от-
ношение взрослого к нему как к личности. В самом тоне

и форме обращения непосредственно выявляется отношение взрослого к его личности и тем самым к его жизненной позиции. В этих целях мы и стремились в предложенных нашим испытуемым эмоциогенных ситуациях в одних случаях подчеркнуть самый характер ситуации («развести» его с тоном обращения), а в других случаях акцент перенести на форму обращения.

Учащиеся встретились в эксперименте с тремя видами предписаний (по содержанию). Самый тон, в котором высказывалось предписание, был спокойный, назидательный. Поэтому реакция была не на тон, а на самое содержание предписания.

Латентное время в этих опытах, хотя несколько и варьировало в зависимости от характера ситуации, было, однако, вообще не выше среднего (для испытуемых данного класса), а в ряде случаев ниже среднего. Поведение школьников было относительно спокойным: имело место выражение умеренного недовольства (картинки 12, 15) и состояние небольшого затруднения. Что касается ситуации с ожиданием старших в школе, то учащиеся VI класса реагировали на нее более бурно, чем учащиеся IV и VII классов. Тон ответов был резкий, недовольный, чувствовалась твердая решимость не выполнять предписание; у некоторых школьников отчетливо звучала обида в голосе; они находились в состоянии моторного беспокойства. Эта эмоциональная реакция мало менялась и при изменении ситуации, когда экспериментатор мягким тоном говорил: «А если мама тебе так скажет, она волнуется, чтоб ты не попал под машину» (у большинства детей хорошее и нежное отношение к матери)¹. Если такое обращение в значительной мере меняло реак-

¹ Характерно, что на вопрос: «Кого из членов семьи ты любишь больше всего» — мы имели следующие ответы у 35 человек. Мальчики: любят одинаково — 10 чел., больше маму — 6 чел., больше папу — 1 чел.

Девочки: любят одинаково — 9 чел., больше маму — 9 чел. (папу никто не назвал).

В цифру, относящуюся к данным «больше люблю маму», надо внести поправку на основании материалов классных руководителей: у троих испытуемых отца нет, у одного родители разошлись, и он живет с матерью. Если мы исключим этих детей, то все равно 11 человек явно выразили, что они больше любят мать. Эти данные являются интересными в следующем отношении. Фрейдисты постоянно повторяют: мальчики любят больше мать, девочки любят больше отца — это якобы является закономерностью, связанной с развитием

цию четвероклассников и семиклассников, то на шестиклассников оно влияло в малой степени.

Для семиклассников и четвероклассников просьба матери оказывалась более значимой и менее обидной, чем для шестиклассников. Например, четвероклассники говорили: «Буду, мама, ждать», «Конечно, буду ждать»; семиклассники: «Ладно, буду ждать», «Тогда я подожду», — а из шестиклассников лишь один мальчик (влюбленный по нашим наблюдениям в мать) сказал в категорической форме: «Всегда буду ждать».

При сведении данных в таблицу (по каждому классу) бросается в глаза, что вообще предписания взрослых наиболее оппозиционно встречаются именно шестиклассниками. Это выявляется не только в росте процента учащихся, которые не хотят подчиняться предписаниям (табл. 13), но и в характере их мотивации.

В том случае, когда ученик отказывается удовлетворить данную просьбу, то при отказе и у четвероклассников, и у семиклассников в значительно большей мере, чем у шестиклассников, звучит мотив успокоения матери: «Не беспокойся, сам дойду», «Не беспокойся, дорогу не надо переходить», «Буду осторожен» — и всего один раз: «Я уже большой» (IV класс).

До обращения матери лишь одна из учащихся VII класса говорит: «Я уже большая», — а при просьбе матери соглашается: «Тогда я подожду»; а у шестиклассников 7 человек на обращение матери говорят: «Ну, не маленький, чтобы ждать»; «Все равно, я же не маленький»; «Я уже большой» и т. д. — и только один попытался успокоить мать: «Не бойся, я буду осторожен». Мотив утверждения своего возраста, переживание своей «взрослости» у шестиклассников выступает наиболее отчетливо. В этом смысле можно сказать, что часто высказываемое психологами детского возраста (Клаус и Гибш [46]) положение о том, что подростки относятся негативно к различным формам требований, предписаний родителей, получает известное подтверждение.

«То, что большей частью принимается ребенком, отвергается подростком резко и с недовольством» [46; 242].

у мальчиков «комплекса Эдипа» и у девочек своего «комплекса». В действительности отношение к родителям объясняется не подсознательными половыми устремлениями, а характером возникающих социальных связей между родителями и детьми.

Реакции испытуемых на предписания взрослых (в %)

Класс	Отношение к предписанию о поведении на улице				Отношение к одеванию				Отношение к ожиданию в школе						
	Характер реакции			Оценка ситуации	Характер реакции			Оценка ситуации	До обращения матери				Изменение при обращении матери		
									Характер реакции						
	Готов послушаться	Частично выполнит	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Частично выполнит	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Частично выполнит	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Не согласен	Не знает
IV	88	6	6	6	48	23	29	29	29	6	65	29	50	42	8
VI	58	14	28	—	18	35	47	18	—	9	91	43	33	67	—
VII	70	20	10	—	50	—	50	10	10	—	90	20	50	50	—

Однако над предписаниями, затрагивающими «взрослости» это в «каком из них? Одной из реакций на ситуацию («Твое собственное обострение к отношению к хорошо разбитой (волной) произносились воздействия о ситуациях, как наибольшей м ставление о т по праву заня реагирование тере мимики мени, в новы нациях их ре они производ ризовалась т ный голос, е губы, недос жения рукам также был э к новой заде характер. И тер ответов ситуация оч тентное врем этом характ среднего) в ни, то у шес лось равным Для того ! Почти в сказала: «Рав

Реакции испытуемых на предписания взрослых (в %)

Класс	Отношение к предписанию о поведении на улице				Отношение к одеванию				Отношение к ожиданию в школе						
	Характер реакции			Оцен-ка ситуации	Характер реакции			Оцен-ка ситуации	До обращения матери		Изменение при обращении матери				
	Готов послушаться	Частично выполняет	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Частично выполняет	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Частично выполняет	Не согласен	Ситуация обидна	Готов послушаться	Не согласен	Не знает
IV	88	6	6	6	48	23	29	29	29	6	65	29	50	42	8
VI	58	14	28	—	18	35	47	18	—	9	91	43	33	67	—
VII	70	20	10	—	50	—	50	10	10	—	90	20	50	50	—

Однако надо отметить, что это зависит от характера предписания (какие стороны личности подростка оно затрагивает), от способа оценки и переживания своей «взрослости» подростком и в существенной мере от тона, в каком это предписание предлагается.

Одной из наиболее показательных форм эмоционального реагирования испытуемых является их реакция на ситуацию («Ты еще слишком мал, чтобы высказывать свое собственное мнение!»). Ситуация была намеренно обострена экспериментатором: во-первых, высказывание относилось к вопросу, в котором школьник безусловно хорошо разбирается, а именно речь шла об игре футбольной (волейбольной) команды¹, во-вторых, слова произносились резким, пренебрежительным тоном. И это воздействие очень задевало наших испытуемых. Из всех ситуаций, которые были им предложены, именно эта в наибольшей мере колебала их жизненную позицию, представление о том месте, которое они, по их убеждению, по праву занимают среди окружающих людей. Поэтому реагирование было очень резким, что сказалось в характере мимики и моторики, в увеличении латентного времени, в новых задержках после начала ответа, в интонациях их речи и в самом содержании тех слов, которые они произносили. Их эмоциональная реакция характеризовалась такими чертами: обиженный или раздраженный голос, ерзание на стуле, покраснение лица, надутые губы, недовольный, сердитый, обиженный взгляд, движения руками, большая задержка в ответе. Сам ответ также был эмоционально окрашен, что приводило часто к новой задержке; поэтому реакция носила двухфазный характер. Иногда ответ видоизменялся. Самый характер ответов (по содержанию) говорил о том, что данная ситуация очень резко задевает наших испытуемых. Латентное время у большинства из них увеличивалось. При этом характерно, что если латентное время (против среднего) возрастало у четвероклассников на 25%, у семиклассников оно было почти равно среднему времени, то у шестиклассников оно выросло на 50% и оказалось равным 18,3 сек (в среднем).

Для того чтобы наиболее полно показать весь слож-

¹ Почти все учащиеся ответили очень определенно и утвердительно на вопрос: «Любишь ли ты спорт?» (только одна девочка сказала: «Равнодушна, не люблю», — а другая: «Не могу заниматься

ный характер реакции, приводим соответствующую таблицу, в которой эмоциональные реакции наших испытуемых мы распределяем на две группы: 1) однофазная реакция — когда они с большей или меньшей задержкой выявляют свое отношение к ситуации и в дальнейшем



Рис. 1. Ты еще слишком мал, чтобы высказывать свое собственное мнение!

его не меняют и 2) двухфазная реакция — когда они с большей или меньшей задержкой высказывают свое отношение к ситуации, а затем после новой задержки видоизменяют способ выражения своего отношения (табл. 14). Однофазность реакции является в известном смысле показателем определенности, отчетливости отношения (нет борьбы с другими побуждениями).

спортом из-за сердца, но люблю шахматы»). Во время зеркального письма они с увлечением рассказывали о своих занятиях спортом и интересе к спортивным состязаниям.

Реакции испытуемых к мнению

Класс	Однофазная реакция		
	возраст	про-молчит	согласит
IV	29	12	
VI	41	27	
VII	—	30	

Мы имеем отчетливые фазные реакции у

Что же касается характера, что, в то большинство резко

Интересно воспринимать реакции шестиклассников

Реакции шестиклассников

Сказал бы так. «Все вильно». «Ничего не могла говорить!» «П

сказать свое мнение? 20 лет нельзя говори

А семиклассники обиделся, но ничего б

обижусь, конечно». «

Реакция семиклассников, хо

стиклассников. Сказ

осознается. Сказ

ливо выразил регу

15 лет. Он так «ск

венное мнение им

«Конечно, пререк

Более обобщен

классников и моти

тивируют свою о

вызывать свое мн

Таблица 14

Реакции испытуемых на выражение пренебрежения
к мнению подростка (в %)

Класс	Однофазная реакция			Всего	Двухфазная реакция			
	воз-разит	про-мол-чит	согла-сится		возра-зит вна-чале	Из них позже		
						про-мол-чит	не знает	иначе отреаги-рует
IV	29	12	6	47	53	35	12	9
VI	41	27	5	73	27	18	—	9
VII	—	30	—	30	70	30	10	30

Мы имеем отчетливое увеличение количества однофазных реакций у шестиклассников.

Что же касается двухфазной реакции, то очень характерно, что, в то время как шестиклассники в своем большинстве резко возражают, семиклассники молчат.

Интересно воспроизвести и сопоставить словесные реакции шестиклассников и семиклассников при этом.

Реакции шестиклассников таковы: «Подумаешь, какая большая! Сказал бы так». «Все могут высказать свое мнение, если оно правильно». «Ничего не мал. Я знаю и могу сказать». «А я бы продолжала говорить!» «Поругался бы с ней». «Почему мне нельзя высказать свое мнение?» «Мне мама всегда так говорит. Что ж, до 20 лет нельзя говорить?»

А семиклассники говорили, что их реакция будет такой: «Я бы обиделся, но ничего бы не сказал». «Я ничего не отвечу и уйду — обижусь, конечно». «Я бы замолчала».

Реакция семиклассников менее агрессивна, чем у шестиклассников, хотя переживание обиды более отчетливо осознается. Сказываются моменты усиления процесса социального регулирования своего поведения. Это отчетливо выразил семиклассник, которому исполнилось уже 15 лет. Он так сказал сначала: «У каждого свое собственное мнение имеется», — а затем решил промолчать: «Конечно, пререкаться невежливо».

Более обобщенный характер приобретают у семиклассников и мотивы обиды. В IV и VI классах дети мотивируют свою обиду тем, что они имеют право высказывать свое мнение, а им не дают его высказать. «Почему

взрослым можно, а детям нельзя?» «Я тоже имею право, даже если я маленький». «Сказали, что я мала» (IV класс). «Все высказывают, а мне нельзя». «Почему мне нельзя говорить?» «Хочу сказать, а говорят мал». «Разве только взрослые могут?» (VI класс).

А у семиклассников наряду с такими мотивами появляются и более общие: «Назвали маленьким, а это всякому человеку не очень приятно». «Почему, если человек учится и может что-то решать на уроках, он не может решать в жизни?» «Уважать надо другого!»

Что касается отношения к самой ситуации — в смысле признания ее обидной, — то тут процент учащихся по всем трем классам довольно близок.



Рис. 2. Как ты смела сорвать без спроса цветы!

При рассмотрении эмоциональных реакций на суровое осуждение взрослым проступка («Как ты смела сорвать без спроса цветы!») надо отметить, что это воздействие вызывало явное моторное беспокойство, состояние напряжения и затруднения; некоторые школьники

краснели, появлялся виноватый взгляд и смущение. Наибольшее затруднение испытывали четвероклассники. Латентное время у них возрастало до 16 сек. А у шестиклассников и семиклассников латентное время оказалось близким к среднему. Тон экспериментатора был очень резок, а когда он через некоторое время добавлял: «А еще пионер!» — то в голосе звучало безоговорочное осуждение.

Поскольку в ходе эксперимента нами вводилось новое воздействие — «А еще пионер!» — то приходится говорить о двух этапах реакции испытуемого. Первый этап — это его первоначальные словесные реакции. Они по своему характеру могут быть расчленены на три вида: а) испытуемый сразу стремится найти оправдание; б) он сразу хочет извиниться; в) у него тут же возникает побуждение исправить свой поступок. Иногда одновременно возникают совместно две из этих форм реагирования.

На втором этапе эмоциональной реакции может возникнуть в связи с усилением переживания проступка стремление извиниться, переживание стыда или же переживание затруднения от незнания, что ему сделать. При этом существенно отметить, что переживание затруднения, которое часто осознается в форме «что же сказать?», возникает на двоякой основе.

Во-первых, мы встречаем случай, когда испытуемый вообще в такой ситуации не был, цветов чужих не рвал и не совершал поступков, в чем-то похожих на данный. Об этом говорят трое школьников из IV класса: «Никогда не срывала». «Никогда не рвала». «Я никогда не рвала цветов у чужих». И очень отчетливо говорит одна учащаяся VII класса: «Здесь совсем не знаю, я никогда на ее месте не была»¹.

¹ В связи с высказываемым иногда возражением, что удлинение латентного времени во время реакций испытуемых на жизненные ситуации объясняется не тем, что ситуация эмоционально затронула детей и подростков и вызвала сложное переживание, а тем, что они встретились с задачей, очень для них необычной и трудной, существенно проверить, каково было (по сравнению с другими ситуациями) латентное время у тех пяти испытуемых, которые в данном (и подобном) положении никогда не бывали. Мы получаем такие данные: у А. при среднем латентном времени на все картинки 20,7 сек в данной ситуации оно равно 15 сек; у Г. при среднем латентном времени 8,0 сек в данной ситуации 3 сек; у Б. при среднем латентном времени 13,3 сек в данной ситуации 8,0 сек; у М. при

Реакции испыту

Класс	Первоначальная стоимость	
	Ищет оправдание	Сразу извиняется
IV	47	36
VI	33	53
VII	30	70

1 Процент берет
по класса. Испытуе

Можно извинить
бования уже вы
нами было сло
ники могли упо
трагивать други
стыда не говори
указание на нег
живание лучше
терно, что семик
значительно бол
признание по по
совершали, мы
(«рвал», «яблоки
Хочется еще
момент в характе
переживания, а и
туемые говорили
затруднение, то
живала и повтор
8 п м я

среднем латентном времени в 7,1 сек в данной ситуации 8,0 сек; у С. при среднем латентном времени 3,9 сек в данной ситуации 3,0 сек. Таким образом, несмотря на необычность ситуации, латентное время не было выше латентного времени других ситуаций. Наоборот, оно было даже сравнительно более низким. Следовательно, длительность латентного времени в эмоциональных ситуациях определяется другими причинами.

Таблица 15¹Реакции испытуемых на осуждение взрослым проступка
(в %)

Класс	Первоначальная реакция			Продолжение реакции				Оценка ситуации
	Ищет оправдание	Сразу извиняется	Побуждение исправиться проступок	Выслушает, извинится	Не знает, что сказать	Станет стыдно, покраснеет	Убежит	
IV	47	36	17+6 дополнительно	42	18	23	6	65
VI	33	53	14	28	10	10	—	24
VII	30	70	10 дополнительно	—	10	50	—	20

¹ Процент берется от всего количества испытуемых данного класса. Испытуемый мог реагировать несколько раз.

Можно извиниться и считать, что этим социальные требования уже выполнены. Вместе с тем, поскольку перед нами было сложное и суммарное переживание, школьники могли упомянуть об одних его сторонах и не затрагивать других. Поэтому умолчание о переживании стыда не говорит об отсутствии такого переживания, но указание на него говорит уже о том, что данное переживание лучше осознается. Во всяком случае, характерно, что семиклассники говорят о переживании стыда значительно больше, чем шестиклассники. Вместе с тем признание по поводу того, что они подобный проступок совершали, мы слышали только от четвероклассников («рвал», «яблоки рвал», «рвал у тетки»).

Хочется еще дополнительно отметить существенный момент в характеристике возникшего в этой ситуации переживания, а именно его устойчивость. Когда испытуемые говорили о том, почему картинка вызвала у них затруднение, то многие из них вновь активно его переживали и повторяли свою первоначальную реакцию.

Существенным является то, что, хотя испытуемые в

Реакции испытуемых на осуждение взрослым проступка (в %)

Класс	Первоначальная реакция			Продолжение реакции				Оценка ситуации
	Ищет оправдание	Сразу извиняется	Побуждение исправить проступок	Выслушает, извинится	Не знает, что сказать	Станет стыдно, покраснеет	Убежит	
IV	47	36	17+6 дополнительно	42	18	23	6	65
VI	33	53	14	28	10	10	—	24
VII	30	70	10 дополнительно	—	10	50	—	20

¹ Процент берется от всего количества испытуемых данного класса. Испытуемый мог реагировать несколько раз.

Можно извиниться и считать, что этим социальные требования уже выполнены. Вместе с тем, поскольку перед нами было сложное и суммарное переживание, школьники могли упомянуть об одних его сторонах и не затрагивать других. Поэтому умолчание о переживании стыда не говорит об отсутствии такого переживания, но указание на него говорит уже о том, что данное переживание лучше осознается. Во всяком случае, характерно, что семиклассники говорят о переживании стыда значительно больше, чем шестиклассники. Вместе с тем признание по поводу того, что они подобный проступок совершали, мы слышали только от четвероклассников («рвал», «яблоки рвал», «рвал у тетки»).

Хочется еще дополнительно отметить существенный момент в характеристике возникшего в этой ситуации переживания, а именно его устойчивость. Когда испытуемые говорили о том, почему картинка вызвала у них затруднение, то многие из них вновь активно его переживали и повторяли свою первоначальную реакцию.

Существенным является то, что, хотя испытуемые в

той или другой степени переживали услышанный ими суровый упрек, ни один из них не назвал данную ситуацию для себя обидной. Ни у кого этот упрек не вызвал раздражения, а лишь чувство сожаления, что проступок был обнаружен. Таким образом, можно сказать, что для сформировавшегося морального сознания учащихся IV—VII классов право взрослого — как носителя общественного начала — осудить сурово проступок, нарушение общественных правил является непререкаемым. Действие, которое в общественном плане превратилось в проступок, и переживается как проступок.

Переходим к другому вопросу раздела об эмоциональных реакциях на отношения со взрослыми.

В психологических работах много и притом справедливо говорится об отрицательных реакциях подростков на известные воздействия взрослых (требования, предписания), о возникновении при этом недовольства, чувства протеста, вызванных переживанием обиды. Данные нашего эксперимента также дают материал по этой проблеме. Но до сих пор мало обращали внимания, хотя в произведениях художественной литературы о подростках этот вопрос и получает освещение, на другую сторону отношений со взрослыми, а именно когда взрослый проявляет внимание, ласку, более того, признает себя в чем-то виноватым перед подростком. Какие же чувства и переживания вызывает такое отношение взрослых? Этот вопрос заслуживает пристального внимания, так как он должен позволить получить более правильное представление об эмоциональном мире подростка, о тех личностных основах, которые определяют возникновение его нравственных переживаний при общении с людьми.

Для этих целей в эксперименте испытуемым предлагалась ситуация такого типа, где женщина, что-то тяжело переживавшая, говорила: «Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала». Экспериментатор произносил эти слова так, что в них чувствовалось не только сожаление, но и невольное признание своей вины. Через некоторое время он очень мягко прибавлял: «Вот мама тебе так скажет».

Надо подчеркнуть, что эта ситуация глубоко задевала школьников, и возникавшие при этом переживания характеризовались известными изменениями в процессе

протекания. Ситуация
ной, но я очень сло
плана. И это сказа
Прежде всего знач
время (по сравнен



Рис. 3. Я очень ж

нем оно выросло
IV класс — 22,4 сек;
15,4 сек. В ряде случа
характер и имели мест
Эмоциональная реакци
ниями в мимике, в мо
Иногда появлялось бо
ление рук, трогание па
губы и т. д. Перед на
женного эмоционально
к первой фазе переж
и, хотя оставалось
напряжения

протекания. Ситуация была не просто глубоко личностной, но и очень сложной в эмоционально-нравственном плане. И это сказалось в особенностях реагирования. Прежде всего значительно увеличивалось латентное время (по сравнению со средним латентным време-



Рис. 3. Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала

нем оно вырастало почти в 2 раза) и составляло: IV класс — 22,4 сек; VI класс — 23,0 сек; VII класс — 15,4 сек. В ряде случаев реакция получила двухфазный характер и имели место длительные перерывы в ответах. Эмоциональная реакция была связана с явными изменениями в мимике, в моторике корпуса, в движениях рук. Иногда появлялось большое напряжение в лице, трепыхание рук, трогание пальцами лица, волос, закусывание губы и т. д. Перед нами была картина отчетливо выраженного эмоционального конфликта. Но это относится к первой фазе переживания. Потом симптомы менялись и, хотя оставалось выражение некоторого затруднения, напряжение исчезало, голос делался у большинства за-

думчивым, мягким, смущенным, иногда маскирующим нежное переживание.

Были при этом и внесигнальные ответы, т. е. не отвечающие смыслу воздействия. Одна из учениц после длительного молчания сказала: «А я бы рассердилась на себя... ну, так, взяла бы и на себя рассердилась» — или: «Я бы отошла, попросила извинения». У многих реакция была такой: «Ничего не...» «Не знаю, что...» «Не знаю, чего, я не... ну, ладно, да и все». «Не знаю, чего». «Не знаю, как». «Ну, ничего...» «Не знаю, как ответить» и т. д.

Данная ситуация была для многих учащихся (при том разных классов) затруднительна. Это проявлялось отчетливо во всем их поведении, в характере произнесения слов, в самих словах. Затруднительность ситуации многими испытуемыми хорошо осознавалась. Это сказалось при отборе картинок, вызывавших затруднение. Интересно то, что когда они указывали причины затруднения, то иногда вновь всплывали компоненты данного переживания, снова появлялась затрудненность, задержка в ответе. В отдельных же случаях при самом объяснении затруднения эмоциональная реакция делалась иной по содержанию. Проходило непосредственное переживание, волнение, и в оценке ситуации начинали проявляться другие тенденции личности.

Обидной признали ситуацию всего три школьника, причем лишь при повторном просмотре картинки. Одна четвероклассница при непосредственном реагировании в затруднении сказала: «Не знаю, чего». А потом при просмотре всех картинок отреагировала иначе: «Буду сердиться, несправедливо наказала... буду сердиться». Шестиклассник, который в непосредственной ситуации сказал очень мягко: «Я не... ну, ладно, да и все...» — при последующем просмотре отобранной картинки уже сердито говорил: «Зачем наказала, зачем тогда раньше наказала». Семиклассник при первом просмотре картинки был в состоянии большого затруднения, при просмотре вновь уже говорил: «Когда уже наказала, тогда нечего сожалеть. Рассержусь, скажу, что прощаю».

Сложность возникшего переживания выразила одна ученица VI класса при объяснении затруднения: «Не знаю, что бы ответила. Вообще хотелось бы... приласкаться. Переживаешь все. Я не умею выразить это словами».

Реакция испыты
ние, когда им чере
мама тебе так скаж
в следующем: если
ся, когда с извинен
ставилось, педаго
лась мягкость и
Так, один че
слова сожаления,
но: «Не надо был
слова матери отре
лос и смысл слов:
вообще у испытуем
товности простить,
валось. Так, шести
«Ничего, если бы эт
не обиделась»; сем
только мне...» «Я
ну, просто ее усп
В характере ре
у учащихся разных
наиболее явно
VI класса. Это ска
этом больше говор
ного реагирования
нительность ситу
Перед нами ситу
ный конфликт, по
ся в очень больш
вызывается напл
Психологически э
позволяет прони
подростка, увидет
ему «эмоциональ
отношению к вз
ниями.
Почему же во
процесс пережив
«ошибки»? Дело
складывается у
ния, их «покушен
юшееся и глубок
отношение к нем

Реакция испытуемых претерпевала известное изменение, когда им через некоторое время говорили: «Ну, вот мама тебе так скажет...» Изменение реакции выражалось в следующем: если испытуемый в какой-то мере сердился, когда с извинением к нему обращался, как ему представлялось, педагог, то при обращении матери появлялась мягкость и нежная эмоция.

Так, один четвероклассник, который воспринимал слова сожаления, сказанные учительницей, отрицательно: «Не надо было наказывать!» — на предполагаемые слова матери отреагировал по-другому — изменился голос и смысл слов: «Ну пусть, тогда буду молчать». Если вообще у испытуемого было и раньше переживание готовности простить, то при обращении матери оно усиливалось. Так, шестиклассница говорила: «Ничего, мам...» «Ничего, если бы это было и неправильно, то я бы совсем не обиделась»; семиклассница — «Ну ничего, это в пользу только мне...» «Я промолчу — обижаться на нее не стану, просто ее успокою».

В характере реакций возникают известные различия у учащихся разных классов. Так, бросается в глаза, что наиболее явно переживают затруднение учащиеся VI класса. Это сказывается: а) в том, что они сами об этом больше говорят; б) в характере их непосредственного реагирования; в) в количестве указаний на затруднительность ситуации; г) в мотивировке затруднения. Перед нами ситуация, которая порождает эмоциональный конфликт, почти что «сшибку». Подростки находятся в очень большом и длительном затруднении, которое вызывается наплывом противоречивых переживаний. Психологически эта ситуация очень интересна тем, что позволяет проникнуть глубоко в нравственную сферу подростка, увидеть его эмоциональный мир с присущими ему «эмоциональными установками», с его позицией по отношению к взрослым, с его моральными побуждениями.

Почему же возникает эмоциональный конфликт и процесс переживания приобретает почти что характер «сшибки»? Дело в том, что система отношений, которая складывается у подростка со взрослыми (их предписания, их «покушения» на его самостоятельность, встречающееся и глубоко переживаемое им пренебрежительное отношение к нему как к личности и т. д.), порождает у

него внутреннюю установку к тому, чтобы отнестись настороженно к любым возможным воздействиям взрослого. У подростка создается (у одних в большей мере, в зависимости от условий семейного воспитания, у других в меньшей мере) известный «стереотип» такого настороженного отношения на возможное воздействие взрослого, которое легко может проявиться в реакции отрицательного характера. Вместе с тем подросток в силу развития его эмоционального мира может реагировать в нужных условиях и глубокими социально-положительными чувствами. Иногда он в мечтах даже представляет себе, как он проявляет великодушие по отношению к взрослому, который его обидел, и вызывает этим у взрослого раскаяние. Но в основном он находится в состоянии готовности резко отреагировать на неуважительное отношение взрослого. И вдруг неожиданно для себя он сталкивается с сожалением и извинением взрослого по поводу того, что тот несправедливо отнесся к нему. Находящаяся в состоянии готовности «стереотипная» реакция не может иметь места — она задерживается; появляются чувства иного, противоположного характера. Таким образом, внутренняя установка, достаточно устойчивая, должна быть преодолена для адекватного эмоционального отклика. В результате этого возникает внутренний конфликт, порождающий длительное латентное время, растерянность, перерывы в ответах. Но этот конфликт все же изживается в процессе переживания и почти всегда разрешается «нежной» эмоцией. Этим объясняется сложная динамика в ходе эмоциональной реакции.

Учащиеся VI и VII классов более сдержанны в проявлении своих «нежных» чувств, чем учащиеся IV класса. Надо отметить, что и у подростков есть готовность сказать матери что-то хорошее и это зачастую вызывает у них затруднение: «Надо ответить как-то утешительно...» «Тут как-то растеряешься, когда станешь отвечать. Пожалею ее». «Не знаю, чтобы ответила».

«Не знаю, как поступить. Хочется поступить так, чтобы мама забыла огорчения». «Я не знаю, как ответить...» «Хотелось сказать, что я не обиделась, когда меня наказали» (VII класс).

Но подростки не говорят о том, что они подойдут к матери, поцелуют ее, обласкают. А четвероклассники го-

говорят об этом от
и обласкают. «П
(табл. 16).

Реакция испы

Класс	Разозлился обиделся
IV	12
VI	—
VII	10

¹ Проценты выч
ного класса, один и
реакции.

Вообще, пере
шиться по-разно
простить. Но в т
нения переходит
реживание, оно п
прощения иногда

Б. Эм
на отн
и ст

Мы ознаком
формы эмоцион
отношения со вз
бования, предп
а каковы предп
действия уже не
варищей?

Дело в том,
у детей начиная
живается всем
ний с ними в п
с тем, что он

ворят об этом открыто: «Подойду и поцелую». «Подойду и обласкаю». «Подошла бы и поцеловала». «Обласкаю» (табл. 16).

Таблица 16

Реакции испытуемых на извинение взрослого (в %)¹

Класс	Характер реакции				Оценка ситуации
	Разозлится, обидится	Будет в затруднении	Простит	Обласкает	Ситуация затруднительна
IV	12	47	35	24	55
VI	—	73	44	—	62
VII	10	20	50	—	50

¹ Проценты вычислялись от всего количества испытуемых данного класса, один испытуемый мог участвовать в нескольких видах реакции.

Вообще, переживание затруднения может разрешиться по-разному: можно разозлиться, обидеться или простить. Но в тех случаях, когда переживание затруднения переходит в другое осознаваемое испытуемым переживание, оно превращается в прощение. Переживание прощения иногда переходит в побуждение обласкать.

Б. Эмоциональные реакции на отношения со сверстниками и старшими школьниками

Мы ознакомились с тем, каков характер и каковы формы эмоциональных реакций ребенка и подростка на отношения со взрослыми, когда он воспринимает их требования, предписания, извинения и т. д. Спрашивается, а каковы его эмоциональные реакции на похожие воздействия уже не взрослых, а сверстников и старших товарищей?

Дело в том, что отношение к взрослым формируется у детей начиная с младенчества и это отношение поддерживается всем характером жизненных взаимоотношений с ними в процессе детского роста. Взрослый наряду с тем, что он может проявить заботу, внимание, ласку,

может защитить его от различных опасностей и т. д., является для ребенка носителем требований различного характера, как узкосемейного, так и более широкого общественного порядка. От взрослого исходят предписания, указания. И эти требования подкрепляются возможностью различного рода воздействий, которыми взрослый располагает, чтобы добиться удовлетворения своих требований: это и поощрение, и наказание, ласка и лишение чего-то, являющегося привлекательным для ребенка. Взрослый имеет право требовать, предписывать, судить о характере действий и поступков ребенка. Все это создает известную «дистанцию» в характере взаимоотношений взрослого и ребенка. И нежные, ласковые родители могут быть в известных ситуациях строгими, требовательными, могут запрещать и предписывать. Это взаимоотношение не меняется от того, что дистанция между детьми и взрослыми в разных семьях очень различная. Взрослый является, таким образом, для ребенка «носителем» общественного начала в жизни.

Правда, в процессе развития ребенка, с ростом его самосознания, уверенности в себе, происходит известное изменение «дистанции» между ним и взрослыми, иногда подкрепляемое реальным изменением отношения взрослых к нему, а иногда и неподкрепляемое. Тогда возникает противопоставление себя требованиям взрослых в известной их части. Другая же часть требований с ростом сознательности ребенка принимается им все более безоговорочно. Отсюда возникает стремление утвердить свою самостоятельность вопреки некоторым требованиям в семье и школе; оно и порождает часто встречающийся у подростков негативизм. Однако, несмотря на проявления подростком негативизма, между ним и взрослым остается известная «дистанция», которая сказывается на характере проявлений эмоционального отношения подростка, на его эмоциональных реакциях.

При изучении подростка справедливо уделяется большое внимание формированию его самосознания (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова) как момента, существенного для характеристики его личности и взаимоотношений с окружающими. Но не менее важно вообще при изучении ребенка в развитии увидеть, как формируется его «социальное» сознание, т. е. углубляющееся осознание своего положения среди окружаю-

ших, среди предло-
к нему «представи-
Черты такого ф-
ния должны прояв-
относиться к разли-
ружающей жизни
го отношения к ни-
свой стадии, начин-
расте.

В этой связи на-
ления эмоциональ-
своим сверстникам,
по отношению к вз-
ли эмоциональные
эмоционального отн-
поводу). В нашем
мал приблизительно
содержанию и хара-

Речь идет о кар-
решаю тебе пользо-
тинке № 14 (мужчи-
в комнате без разре-
тер эмоциональных
ма их эмоциональн-
При анализе ма-

Класс	Реакции на запр	
	Ответ с	
	Характер реа	
	агрес- сивный	прим- итель- ный
IV		
VI	42	48
VII	60	30
	60	10+10 не за

ших, среди предписаний и требований, предъявляемых к нему «представителями» общества.

Черты такого формирующегося «социального» сознания должны проявляться в умении дифференцированно отнестись к различным по их значимости явлениям окружающей жизни, в характере и формах эмоционального отношения к ним. Этот процесс формирования имеет свои стадии, начинается он в достаточно раннем возрасте.

В этой связи нас интересовал вопрос, каковы проявления эмоционального отношения ребенка, подростка к своим сверстникам, занимающим такое же положение по отношению к взрослым, как и он сам, и отличаются ли эмоциональные реакции на них от форм проявления эмоционального отношения к взрослым (по такому же поводу). В нашем эксперименте испытуемый воспринимал приблизительно одинаковое воздействие (по своему содержанию и характеру) от сверстника и от взрослого.

Речь идет о картинке № 1 (девочка говорит: «Я запрещаю тебе пользоваться моим велосипедом») и картинке № 14 (мужчина говорит: «Не смей ничего трогать в комнате без разрешения взрослых»). Каков же характер эмоциональных реакций испытуемых и какова форма их эмоционального реагирования в обоих случаях?

При анализе материала мы замечаем следующую

Таблица 17

Реакции на запрещение взрослого и сверстника (в %)

Класс	Ответ сверстнику				Ответ взрослому			
	Характер реакции			Оценка ситуации	Характер реакции			Оценка ситуации
	агрессивный	примирительный	промолчит, уйдет		агрессивный	примирительный	промолчит, уйдет	
IV	42	48	10	47+17 затрудн.	11	83	6	36
VI	60	30	10	45	10	81	9	49
VII	60	10+10 не знает	20	60	—	80	20	20

Черты такого формирующегося «социального» сознания должны проявляться в умении дифференцированно отнестись к различным по их значимости явлениям окружающей жизни, в характере и формах эмоционального отношения к ним. Этот процесс формирования имеет свои стадии, начинается он в достаточно раннем возрасте.

Речь идет о картинке № 1 (девочка говорит: «Я зап-
решаю тебе пользоваться моим велосипедом») и кар-
тинке № 14 (мужчина говорит: «Не смей ничего трогать
в комнате без разрешения взрослых»). Каков же харак-
тер эмоциональных реакций испытуемых и какова фор-
ма их эмоционального реагирования в обоих случаях?
При анализе материала мы замечаем следующую

Реакции на запрещение взрослого и сверстника (в %)

121

разницу в ответах испытуемого сверстнику и взрослому (табл. 17).

Ответы взрослому по содержанию и по тону носят примирительный характер (за небольшим исключением в IV и VI классах). В то же время ответ сверстнику носит у большей части испытуемых (особенно у шести- и семиклассников) агрессивный характер по своему тону и по содержанию: «Скажу, что она жадная». «Ну и бери его себе». «Возьму, да и все». «А почему мне запрещаешь?» (IV класс). «Ну и бери, пожалуйста, с тобой дружить не буду». «Бери свой велосипед». «Можешь взять его себе». «На тебе велосипед твой». «Я бы... по шее ей дал» (VI класс).

У семиклассников, однако, в ответах сверстнику больше выступает переживание обиды в связи с запрещением, чем агрессивное отношение.

Эмоциональная реакция на воздействие взрослого звучит примирительно, иногда даже просительно: «Можно мне делать чертежи на столе?» «Пап... Можно мне делать чертежи?» «А я не буду ничего трогать!..» «Не буду делать без разрешения». «Я подошла бы и спросила». «Конечно, надо обязательно спросить». «Не буду делать без разрешения».

Характерно вместе с тем, что переживание школьниками обиды по поводу запрета взрослых не намного меньше, чем при запрете сверстника. Иначе говоря, хотя запрещение обидно как в первом, так и во втором случае, однако форма эмоциональной реакции в обоих случаях различна. «Дистанция» между ребенком, подростком и взрослым, обусловленная тем, что взрослый по отношению к нему занимает совсем другое положение, чем сверстник, заставляет испытуемого реагировать по-другому (и по тону и по характеру). Тон высказывания звучит примирительно, хотя налицо во многих случаях переживание обиды.

Интересно отметить, что у семиклассников, которые являются самыми старшими из наших испытуемых, более сознательными и лучше понимающими основания общественных требований (в данной ситуации), нет высказываний агрессивного характера и меньше при этом переживаний обиды.

Эмоциональные реакции на отношения со сверстниками выявлялись в эксперименте, где испытуемый под

вергался воздействию
ситуации, в которых
вать, когда услыши
для сверстника пред
извинение сверстни
кат (или другой про
пренебрежение свер
на качелях и на обв
Ситуации со ста

его отказываются п
выражается сомнен
пека в спорте; ему
болтать о проступк
ложим материал, о
циям подростка на

Коснемся вопрос
в поломке и на изв
(или другой предме
представляет собой
пожалуйста», соеди
данием: «Я нечаянн
щихся всех классов
нальность реакции
рактуре самой инто
соответствующим д
вещь, попросить ма
реакция встречается
Из семиклассников
в наиболее ответс
буду говорить; есл
чиню».

Интересным явл
подростком извине
винение перед ним
Реакция на изв
ката, носила отчас
ный характер. Пер
зываниях: «Не ог
чего, я сделаю нов
«Ну хорошо, я пр

1 Только один
надо было

вергался воздействиям различного характера. Это были ситуации, в которых выяснялось: как он будет реагировать, когда услышит упрек в том, что сломал дорогой для сверстника предмет, и как он будет реагировать на извинение сверстника, сломавшего его собственный самокат (или другой предмет), как он будет реагировать на пренебрежение сверстника к его желанию покачаться на качелях и на обвинение в том, что он неженка.

Ситуации со старшими школьниками были таковы: его отказываются принять в игру, так как он еще мал; выражается сомнение в том, что он может добиться успеха в спорте; ему угрожают избиением, если он будет болтать о проступке старшеклассника. Сначала мы изложим материал, относящийся к эмоциональным реакциям подростка на воздействия сверстника.

Коснемся вопроса о реакциях испытуемых на упрек в поломке и на извинение в том, что сломали самокат (или другой предмет). Реакция школьников на упрек представляет собой извинение, звучащее как «извини, пожалуйста», соединяемое часто с объяснением и оправданием: «Я нечаянно». Словесная формулировка у учащихся всех классов довольно стереотипная¹. Эмоциональность реакции в данном случае сказывается в характере самой интонации и в стремлении отреагировать соответствующим действием: отдать свою собственную вещь, попросить мать купить такую же вещь. Подобная реакция встречается у 20% учащихся IV и VI классов. Из семиклассников это выразил лишь один ученик, но в наиболее ответственной форме: «Я вообще ничего не буду говорить; если я испортил, то пойду куплю или починю».

Интересным является сопоставление высказанного подростком извинения с эмоциональной реакцией на извинение перед ним сверстника, сломавшего его самокат.

Реакция на извинение перед ним в поломке его самоката, носила отчасти примирительный, отчасти агрессивный характер. Первое выражалось в такого рода высказываниях: «Не огорчайся, ну что же делать!» «Ну, ничего, я сделаю новый». «Извиняю, ну ничего, обойдется». «Ну хорошо, я прощу тебя» и т. д.

¹ Только один ученик IV класса вместо извинения сказал: «Не надо было давать!»

Это примирительное отношение сопровождалось в ряде случаев желанием поправить испорченное: «вместе починим», «поправлю», «буду делать вместе с ним» и т. д.

А рядом с этими — высказывания иного характера: «Нарочно сломал его». «Сломал — значит, делай». «Если сломал, то и почини». «Ты сделаешь мне такой же». «Не извиняйся, а лучше почини». «Сделай, раз сломал». «Ты давай, чини». «Нечаянно, нечаянно — следующий раз не дам». «Больше не буду давать».

Приведем соответствующие цифровые материалы по классам. Примирительная реакция имела место у 53% четвероклассников (из них 30% выражали стремление исправить), у 67% шестиклассников (из них выражали готовность исправить 25%) и у 40% семиклассников (из них исправят 10%). Агрессивная реакция имела место у 47% четвероклассников, у 33% шестиклассников и у 60% семиклассников.

Стремление после извинения исправить испорченное слабеет от класса к классу. Требовательность же к тому, чтобы сверстник более ответственно, более осторожно обращался с взятыми у другого вещами, возрастает отчетливо в VII классе.

Интересно, что у шестиклассников реакция примирительного характера оказалась представленной в наибольшем проценте. На мягкое обращение сверстника подросток, обычно пребывающий в готовности отнестись резко к агрессивному тону, сам реагирует мягко.

Существенной формой воздействия, на которую достаточно остро реагировали наши испытуемые, является отказ сверстника дать возможность покататься на качелях. Реагирование в целом становится резким. Это сказывается во всех компонентах поведения: в мимике, моторике, в интонациях речи, характере произносимых слов, в латентном времени.

Латентное время сказывается выше среднего, у некоторых испытуемых имеет место сверхдлинное латентное время, появляется мимика затруднения, ерзание на стуле, недовольное выражение лица. Характер интонации по преимуществу резкий — все говорит о том, что это воздействие вызывает отчетливую эмоциональную реакцию.

У ряда учащихся ситуация вызывала затруднение, а еще большему числу она представлялась обидной. Од-

нако характер сам
чали на отказ агрес
просто готовы были
кие, которые готовы
некоторое время.
Некоторые испыты
пили бы: «Согнал б
с качелей». «Я бы ес

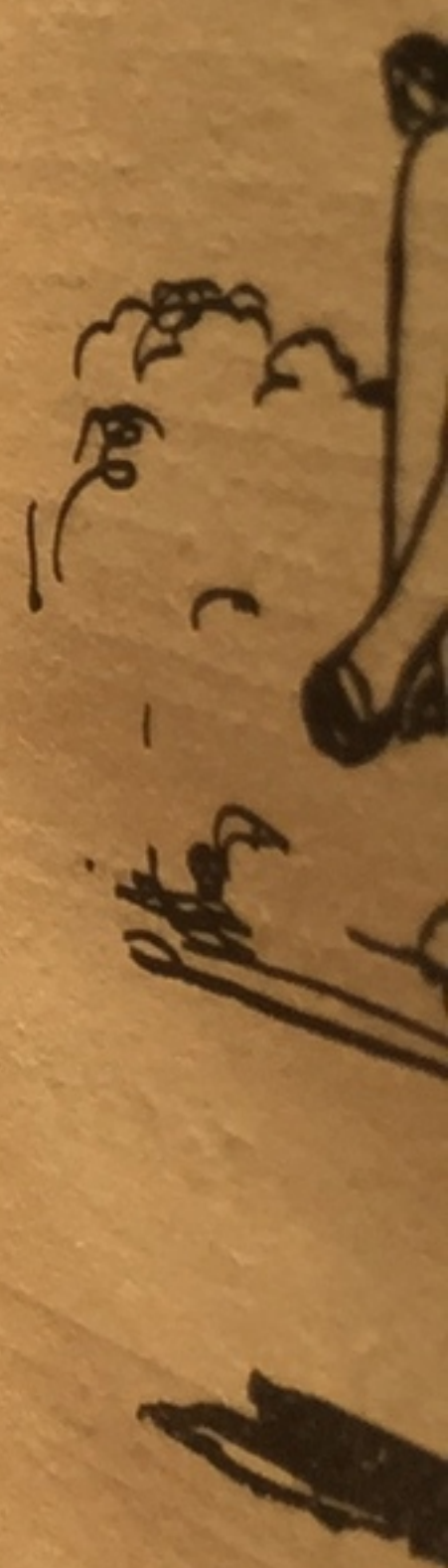


Рис. 4. Ты Я

нял качели». «А
му». «Не дам ей
шла бы и толкн
конечно» (VI клас
ный агрессивный
что касается
ставляют со

нако характер самой реакции был различен: одни отвечали на отказ агрессивно, другие упрекали, немногие просто готовы были уйти, ничего не сказав. Были и такие, которые готовы были подождать или прийти через некоторое время, когда, наконец, качели освободятся. Некоторые испытуемые говорили о том, как они поступили бы: «Согнал бы и все...» «Подожду, а потом ссажу с качелей». «Я бы ее согнал» (IV класс). «Взял бы и от-



Рис. 4. Ты не надейся, что тебе удастся покачаться.
Я буду качаться целых два часа!

нял качели». «А я сгоню с качелей». «Не слезешь, сниму». «Не дам ей качаться». «Задержу качели». «Подошла бы и толкнула бы — и все». «Тут бы я толкнула, конечно» (VI класс). «Взял бы да и скинул», — единственный агрессивный ответ испытуемого VII класса.

Что касается упреков, то они большей частью представляют собой форму морального негодования, которое

словесно выступает в разном виде, но подтекст имеет один: «Как тебе не стыдно качаться, а другим не даешь». «Надо по очереди кататься». «Ты эгоистка». «Если не хочешь дать, не надо. Когда у меня попросишь, так же отвечу» (IV класс). «Делаешь все для себя». «Не для тебя одной качели!» «Ты плохая девочка» (VI класс). «Ты несправедливая». «Как тебе не стыдно, не даешь качаться». «Ну, просто глупо» (VII класс).

В некоторых случаях агрессивный ответ сочетается со стремлением агрессивно поступить: «Ты что купила качели? Слезай, а то по шее дам». «Десять минут хватит с тебя!» «Согнал бы — и все». «Будем качаться равное время — не даст, столкну ее». «А ты разве качели сделала?» «Взял бы да и скинул».

Среди ответов агрессивного характера такие: «Жадина!» «Нахалка!» «Нехорошая девчонка!» «Жадная!»

Но мы имеем среди учащихся IV и VII классов таких, которые готовы подождать. IV класс: «Подожду, пока покатаешься». «А я после приду, покачаюсь». «Куплю, что мама велела, вернусь через два часа». VII класс: «Подожду, чтобы покачаться». «Я подожду, потому что два часа она не выдержит». «Я подожду, пока она покачается, а потом буду». Вероятно, эти испытуемые фактически не ждали, им бы это надоело, но существенно, что у них есть готовность ждать. А из шестиклассников ни один не будет ждать.

При объединении материала в таблицу мы имеем следующую картину (табл. 18).

Таблица 18

Реакции испытуемых (в %)							
Класс	Характер реакции ¹					Оценка ситуации	
	агрессивно ответит	агрессивно поступит	упрекает	уйдет, займется другим	будет ждать	ситуация трудн.	ситуация обидна
IV	29	24	47	24			
VI	28	47	14	11	24	35	47
VII	20	10	30	40	0	28	47
					30	10	60

¹ Один и тот же ученик мог участвовать в нескольких реакциях.

словесно выступает в разном виде, но подтекст имеет один: «Как тебе не стыдно качаться, а другим не даешь». «Надо по очереди качаться». «Ты эгоистка». «Если не хочешь дать, не надо. Когда у меня попросят, так же отведу» (IV класс). «Делашь все для себя». «Не для тебя одной качели!» «Ты плохая девочка» (VI класс). «Ты несправедливая». «Как тебе не стыдно, не даешь качаться». «Ну, просто глупо» (VII класс).

Среди ответов агрессивного характера такие: «Жадина!» «Нахалка!» «Нехорошая девчонка!» «Жадная!»

Но мы имеем среди учащихся IV и VII классов та-ких, которые готовы "подожждать". IV класс: «Подожду, пока покачаешься». «А я после приду, покачаюсь». «Куплю, что мама велела, вернусь через два часа». VII класс: «Подожду, чтобы покачаться». «Я подожду, потому что два часа она не выдержит». «Я подожду, пока она покачается, а потом буду». Вероятно, эти испытываемые фактически не ждали, им бы это надоело, но существенно, что у них есть готовность ждать. А из шестиклассников ни один не будет ждать.

При объединении материала в таблицу мы имеем следующую картину (табл. 18).

Таблица 18

Реакции испытуемых (в %)

Класс	Характер реакции ¹					Оценка ситуации	
	агрессивно ответит	агрессивно поступит	упрекнет	уйдет, займется дру- гим	будет ждать	ситуа- ция за- трудн.	ситуа- ция обидна
IV	29	24	47	24	24	35	47
VI	28	47	14	11	0	28	47
VII	20	10	30	40	30	10	60

¹ Один и тот же ученик мог участвовать в нескольких действиях.

Обращаясь к анализу таблицы, мы можем заметить следующее: процент испытуемых, которые ответят агрессивно, почти одинаков во всех классах, он немного меньше только в VII классе. Зато наблюдаются большие различия в отношении готовности агрессивно поступить. Резко возрастает количество испытуемых, которые готовы агрессивно поступить, в VI классе (47% по сравнению с 24% в IV классе и 10% в VII классе). При этом характерно, что такая реакция сочетается у шестиклассников с абсолютным отказом дожидаться, пока качели освободятся. А у четвероклассников и семиклассников довольно значительное количество испытуемых (24% в первом случае и 30% во втором) готовы ждать, чтобы покачаться, когда качели станут свободными. И это обстоятельство имеет место, несмотря на то что данная ситуация признается обидной чаще семиклассниками, чем шестиклассниками (60 и 47%).

Итак, эмоциональная реакция на данную ситуацию оказалась у шестиклассников (возраст от 12½ до 13½ лет) по своим тенденциям более агрессивной, чем у четвероклассников (возраст от 10 до 11½ лет) и семиклассников (возраст от 14 до 15 лет), в то время как на извинение сверстника в связи с поломкой самоката она характеризуется тенденцией к примирению в большей мере, чем у четвероклассников и семиклассников.

В этом проявляется, вероятно, известная особенность эмоционального мира подростка в определенной фазе его развития. Правда, ее трудно «привязать» к определенному году роста, так как различные условия общего развития личности (и индивидуальные различия) могут приводить к «смещению» фаз развития в ту или иную сторону. Однако все же открывается некоторая своеобразная особенность в эмоциональных реакциях наших шестиклассников.

Что касается реакции на эмоциогенную ситуацию с обвинением, что испытуемый (ая) неженка и маменькин сынок, то она является достаточно понятной. При существующем у детей и подростков увлечении спортом, при стремлении закалять себя, при наличии определенного идеала у подростков (быть смелым, не бояться препятствий, действовать в любую непогоду и т. д.) такое обвинение, вдобавок произнесенное экспериментатором пренебрежительно, вызывает резкую, отрицательную реакцию.

Эта реакция примерно одинакова у учащихся всех классов.

Поведение школьников характеризуется моторным беспокойством, появляется сердитый, недовольный взгляд, резкие (иногда грубые) интонации речи, латентное время у четвероклассников и шестиклассников увеличивается (по сравнению со средним).

Школьники неоднократно встречаются в своей жизненной практике с резкими словами своих сверстников, с обвинениями в наличии тех или других отрицательных качеств. Спрашивается, почему же возникает затруднение, моторное беспокойство, увеличивается латентное



Рис. 5. Ты думаешь, что ты мужчина, а на самом деле ты неженка и маменькин сыночек!

время, почему испытуемый не сразу реагирует на такое воздействие? Мы здесь опять-таки имеем дело со сложным переживанием. Возникает переживание недовольства, обиды, возмущения несправедливым обвинением и стремление тут же отреагировать. Но оно сочетается с

Курс	Среднее	№ 8
IV	10,7	13,0
VI	12,2	8,2
VII	8,2	8,6

Обращает на себя внима
не дорос до того, чтобы игра
Эмоционально она остро
классов. Так же остро воспр
занная с картинкой № 10. У
зает даже наиболее длительн
этого рода ситуаций.

При анализе реакций наших
принять их в игру в волейбол
до этого, не замечается серьез-
ными разных классов. Оче-
видно у учащихся от 11 до
12 лет реакция. Об этом говори-
т характер ответов (в 11
и 12 лет почти одинаковы).

«Нехорошие мальчишки!» «Откуда вы такие?» «Вы тоже не играли!» «Хватит!»
«Почему я не дорос?» «Ваша фигура!» «А может быть, лучше вас играть?» «Хватит!»
«Ишь какие большие!» «Сами вы не доросли!» «Ваша фигура!» «А может, я лучше вас играю?» «Хватит!»
«Может, с кем-то мне играть?» «А что же вы еще маленькая?» «Что же я еще маленькая?»
Среди учащихся всех классов очень просят, несмотря на то, чтобы поиграть.
«Ну поймите, мне очень хочется поиграть» (IV класс).
«Ну примите меня, я хочу поиграть» (V класс).

другим переживанием — не оказаться в глазах обидчика слабым, «овдой», ответить ему «поострее», указать ему надлежащее место. И это обстоятельство приводит подростка в состояние замешательства. Он взволнованно перебирает, чем можно будет поострее «уколоть» противника, и поэтому в интонации появляется резкость, недовольство, в позе большинства испытуемых (за исключением немногих девочек, которые огорошены и огорчены таким обвинением) виден вызов. Лишь очень немногие испытуемые говорили, что они не знают, как ответить, или говорили, что промолчат. Большинство отвечало достаточно твердо и агрессивно: «А какое тебе дело!» «А ты хулиган!» «А ты кто?» «Сам неженка!» «Я не неженка!» «Ты сам маменькин сынок». «Тоже пошел врать». «Это неправда». «Почему говоришь неправду?» «А ты кто? Сам неженка». «А сам ты кто? Не приставай ко мне». «Ты лучше на себя посмотри!» (IV класс). «Ничего умного не говоришь». «А ты кто?» «Сам ты неженка и маменькин сынок». «Я, может быть, дал бы по шее, потому что я не неженка и не маменькин сынок». «Кто? Я-то маменькин сынок!» «Развоображалась!» «Я бы его ударил». «Я не маменькина дочка». «А ты сама какая!» «Ты, значит, такой же, раз мне говоришь!» «Сам ты неженка!» «Сам-то ты тоже еще... на себя бы посмотрел!» (VI класс).

«А тебе какое дело... что я маменькин сынок!» «Ну откуда ты знаешь, что я неженка?!» «А сам-то ты кто?» «А ты тоже не взрослый мужчина!» «А разве ты не маменькин сынок?» «А кто ты, если я неженка и маменькин сынок?» «Просто нехорошо так говорить про меня». «Сам, наверное, такой же!» (VII класс).

Таблица 19

Отношение к ситуации учащихся разных классов

Класс	Кол-во испыт., участвовавших в эксперименте	Ситуация затруд- нительна	Ситуация обидна
IV	17 чел.	2 чел.	11 чел.
VI	21 "	8 "	13 "
VII	10 "	4 "	6 "

Большинство испытуемых находят эту ситуацию обидной и значительно меньшая часть — затруднительной; интересным является то, что наибольшее количество затруднений возникает у учащихся VI и VII классов (табл. 19). Таким образом, чем старше школьник, тем больше сложных сторон он усматривает в самой ситуации и тем сложнее его отношение к ней.

Поэтому иногда может возникнуть и двухфазная реакция. Так, например, одна школьница VII класса после длительной паузы (латентное время 16 сек) сказала: «А кто ты, если я неженка?» — и через 14 сек молчания произнесла: «Я убегу.. И больше ничего».

Особый характер носит возникшее затруднение у ученицы IV класса В. Б. Латентное время длилось у нее 61 сек, и она произнесла: «Я не знаю, что сказать». На вопрос: «Что тебе хотелось, когда ты молчала?» — она ответила: «Я хотела сказать... Ты б, вместо того чтобы упрекать меня... взял бы и помог». Говоря о затруднении уже при просмотре картинок, она сказала (латентное время 36 сек): «Мне бы стало стыдно... Нужно помочь мне... а ты обзываешь. В нашем классе тоже есть такая девочка. Мы той девочке помогли, и она стала куда лучше».

Что касается более старших школьников, то затруднение вызывает не столько сама ситуация, сколько то, как же ответить в такой ситуации. Это отчетливо выразила испытуемая С. Л.: «Мальчишка оскорбляет, что же можно ответить?» К затруднениям этого рода мы вернемся в дальнейшем.

Переходим к вопросу об эмоциональных реакциях на воздействия старших школьников (картины № 2, 10, 18). Перед нами следующие ситуации: мальчика не принимают в игру в волейбол потому, что он еще не дорос до этой компании; ему угрожают, что его избьют, если он скажет о вытащенной старшим школьником из чужого портфеля книге; выражается сомнение в том, что он достигнет в спорте таких результатов, которых он собирается добиться.

Сопоставим среднее латентное время для всех картинок с латентным временем, относящимся к ситуациям, связанным со сверстниками и старшими школьниками, и мы увидим, что все эти ситуации остро затрагивают школьника (табл. 20).

Латентное время (в сек)

Класс	Среднее	При показе картинок				
		№ 8	№ 6	№ 2	№ 10	№ 18
IV	10,7	13,0	15,1	17,8	14,4	6,8
VI	12,2	8,2	15,7	15,9	18,3	7,4
VII	8,2	8,6	8,6	13,7	6,5	6,8

Обращает на себя внимание картинка № 2 («Ты еще не дорос до того, чтобы играть вместе с нами»).

Эмоционально она остро задевает учащихся всех классов. Так же остро воспринимается ситуация, связанная с картинкой № 10. У шестиклассников она вызывает даже наиболее длительное латентное время среди этого рода ситуаций.

При анализе реакций наших испытуемых на отказ принять их в игру в волейбол, так как они не доросли до этого, не замечается серьезной разницы между учащимися разных классов. Очевидно, данная ситуация, вызывает у учащихся от 11 до 15 лет примерно одинаковую реакцию. Об этом говорит и почти равное количество агрессивных ответов (в IV классе немного меньше), и сам характер ответов (ответы учащихся разных классов почти одинаковы).

«Нехорошие мальчики!» «Откуда вы знаете, как я умею играть». «И маленькие могут играть». «А вам какое дело?» «Подумаешь!» «Почему я не дорос?» «Вы тоже не сильно большие!» (IV класс).

«Я, может быть, лучше вас играю». «Могли бы ответить не так грубо». «Ишь какие большие!» «Хвастуны, все хвастают». «У, какие большие!» «Сами вы не доросли!» «А почему я не дорос?» «Вы тоже пока не великие фигуры!» (VI класс).

«Может, я лучше вас играю». «А вы доросли!» «Подумаешь, выросли!» «А с кем же мне играть?» «Не буду вместе с вами играть». «Что же я еще маленькая что ли?» (VII класс).

Среди учащихся всех классов имеются такие, которые очень просят, несмотря на резкий отказ, чтоб им дали поиграть.

«Ну поймите, мне очень хочется играть с вами». «Но я же умею играть» (IV класс).

«Ну примите меня, я буду хорошо играть». «Ну дайте поиграть,

я хоть вам мячи буду подносить». «Разве с вами нельзя играть вместе?» (VI класс).

«Ну, пожалуйста, дайте поиграть в мяч!» «Можно я немножко поиграю с вами?» (VII класс).

Ситуация признается обидной почти одинаковым количеством испытуемых по каждому классу (IV класс — 76%, VI класс — 67%, VII класс — 70%).

Интересным является то, что и мотивы обиды в значительной мере похожи у учащихся разных классов. Эти мотивы подразделяются на такие группы: 1) хочется поиграть, а не разрешают; 2) умеет играть, а не принимают; 3) говорят, что мал, не дорос и т. д.; 4) пренебрежительно обращаются.

В одном случае мы встречаемся с переживанием обиды, которая не в достаточной мере при этом осознается. Учащийся IV класса Витя С. говорит: «Обидно, не знаю почему».

Различие между учащимися разных классов сказывается в том, что разное количество детей предпочитает в ответ на подобный отказ повернуться и уйти. Из учащихся IV класса уйдут 30%, а VI и VII — 50%. У четвероклассников больше проявляется тенденция компенсировать полученный отказ фиктивным выходом из положения: «Не хотите брать, позову подруг и буду играть с ними». «А я пойду с другими играть». «А я соберу...»

Только один ученик VI класса заговорил о таком выходе: «Я бы с другими играл». А среди учащихся VII класса таких не было. Вместе с возрастом растет тенденция реалистически воспринять ситуацию такой, какова она есть, и реагировать на нее уходом.

Что же касается эмоциональной реакции ребенка, подростка на угрозу быть избитым, если он расскажет о проступке старшего школьника, то эта реакция носит сложный характер. В данной ситуации возникает апелляция к его моральному сознанию и вместе с тем над ним нависает недвусмысленная угроза. А угрозу быть избитым многие из испытуемых неоднократно слышали если не по отношению к себе, то по отношению к своим товарищам или сверстникам. Не один раз они бывали свидетелями угроз старших, более сильных ребят по отношению к младшим; некоторым из них приходилось самим испытывать страх при тех или других столкновениях с окружающими. Резкий тон услышанных слов, уг-

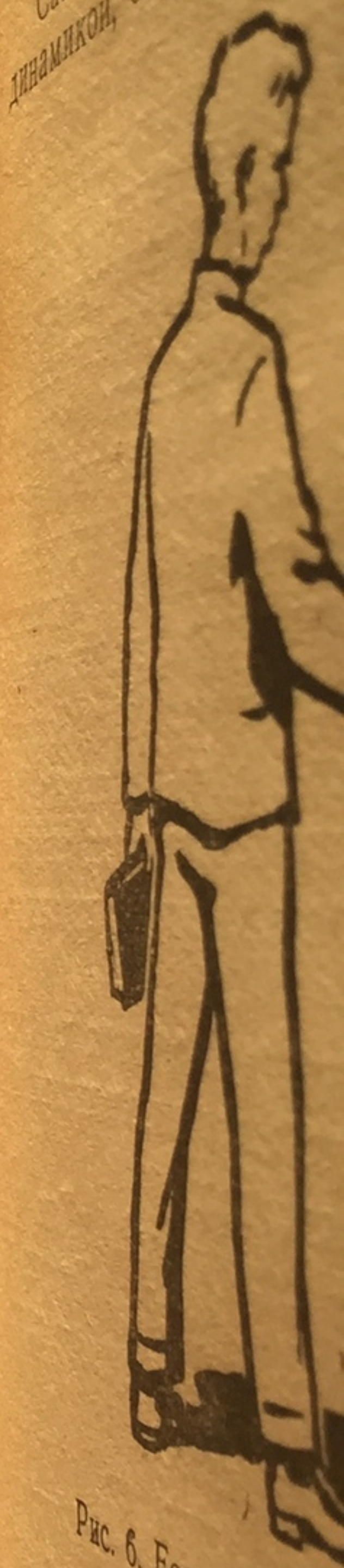


Рис. 6. Если ты кому-то
книжку, я з...

реакция имеет двухфазный
первоначальный ответ см
другим по содержанию и в мимик
зат изменения и в мимик
речи испытуемых. Внача
загляд, задержка в ответ
ражение испуга могло
было и наоборот, что
конце после лучшего ос
последствий собственн
вание, желание зам
вание. Все эти

роза невольно делают представление об опасности достаточно живым. Поэтому ситуация вызывает большое эмоциональное затруднение, вырастающее иногда до конфликта.

Само переживание этой ситуации характеризуется динамикой, отчетливыми изменениями. В ряде случаев



Рис. 6. Если ты кому-нибудь расскажешь, что я взял книжку, я здорово изобью тебя!

реакция имеет двухфазный характер в том смысле, что первоначальный ответ сменяется через некоторое время другим по содержанию. В некоторых случаях происходят изменения и в мимическом поведении, в интонациях речи испытуемых. Вначале мог возникнуть пугливый взгляд, задержка в ответе, но потом в конце реакции выражение испуга могло смениться выражением вызова. Бывало и наоборот, что пугливый взгляд появлялся в конце после лучшего осознания ситуации и возможных последствий собственного поведения. Появлялось и смущение, желание замаскировать свое подлинное переживание. Все эти обстоятельства, противоречивость пере-

живаний, вызванных ситуацией, борьбой между долгом и страхом, моральным возмущением и осознанием грозящей неприятности, приводят к состоянию эмоционального затруднения, к борьбе мотивов, к удлинению латентного времени.

Интересно то, что возникшее в связи с этой ситуацией переживание оказывалось довольно стойким; и оно при подходящем поводе актуализировалось вновь. Когда после эксперимента шел отбор картинок обидных и затруднительных и возникал вопрос о мотивировке, то в ряде случаев вновь переживалось данное эмоциональное состояние и выявлялись новые стороны этого сложного переживания. Эмоциональная реакция касалась двух тесно между собой связанных сторон происшествия: во-первых, самого факта, что старшеклассник вытащил книжку из чужого портфеля; во-вторых, его угрозы избить школьника, если он скажет об этом факте. Эти две стороны ситуации в достаточной мере осознаются испытуемыми, но в зависимости от характера их ориентировки в ситуации по-разному выявляются в их словесных ответах.

Непосредственная эмоциональная реакция на факт кражи выражалась преимущественно школьниками IV класса. Это была реакция возмущения.

«Тихоня, вор, трус!» «Ты хулиган и вор!» «Как ты смеешь вытаскивать из чужого портфеля?» «Ты вор и хулиган!» «Нельзя вытаскивать книжку из чужого портфеля». «Ты плохой мальчик» (IV класс).

Из шестиклассников никто специально не выразил своего отношения к факту кражи, только один упрекнул: «Плохой мальчик», — а другой: «Зачем ты вытащил?»

У семиклассников отношение к факту взятия книги было выражено двумя испытуемыми, но в вежливой форме: «Ты сделал неправильно». «Ты неправильно сделал, это нехорошо, книгу надо отдать».

Таким образом, более старшие школьники или не выражали словесно своего отношения к самому факту, или выражали его в более осторожной форме. В этих случаях сказались моменты различного порядка: и возросшее умение владеть собой, сдерживаться в проявлении своих чувств, и лучший учет тех последствий, какие могут возникнуть в результате непродуманной реакции.

Это сказало
на угрозу быть
книжку.
Ситуация несо
щая страх. Поэт
чивалось, появля
Мы имели три
молчать; 2) скаже
расскажет старших
действительно мол
в состоянии затру
знаю» (табл. 21).

Распреде

Класс	Не будет молчать
IV	12 чел.
VI	11
VII	5

Ответы первой
«Я пожалуюсь учителю»
«Все равно бы сказала»
сейчас книжку». «Все равно
не боюсь». «Не боюсь те
«Пойду и скажу» (IV класс)
«Скажу кому-нибудь»
жу, что взял». «Все равно
дело — скажу я или нет»
про тебя». «Ты вытащил
книжку!» (VI класс)
«Ну и скажу!» «Обязательно»
«А я все-таки скажу» (IV класс)
Ответы второй
«Ничего, конечно, не скажу»
ему ничего не скажу, а
преподавателю» (IV класс)
«По-моему, можно пр
не скажу, а уйду — скажу
«Ладно, я не скажу нико
скажу». «Ничего бы не ск
а сам бы сказал» (V)

Это сказалось и в характере эмоциональной реакции на угрозу быть избитым, если скажет другим про книжку.

Ситуация несомненно затруднительная и вызывающая страх. Поэтому латентное время значительно увеличивалось, появлялись длительные перерывы в ответах.

Мы имели три типа ответов на угрозу: 1) не будет молчать; 2) скажет, что будет молчать, а на самом деле расскажет старшим, педагогу, пострадавшему; 3) будет действительно молчать. Наконец возможен ответ, когда в состоянии затруднения испытуемый говорит: «Не знаю» (табл. 21).

Таблица 21

Распределение ответов по классам

Класс	Не будет молчать	Скажет, что будет молчать, но расскажет	Будет молчать	Не знает
IV	12 чел.	3 чел.	1 чел.	1 чел.
VI	11 „	7 „	—	2 „
VII	5 „	3 „	1 чел.	1 „

Ответы первой группы таковы:

«Я пожалуюсь учительнице». «Скажу про него учительнице». «Все равно бы сказала». «Не посмеешь меня тронуть». «Положи сейчас книжку». «Все равно я скажу». «Я тебя не боюсь». «А я тебя не боюсь». «Не боюсь тебя, скажу про тебя». «Скажу все равно». «Пойду и скажу» (IV класс).

«Скажу кому-нибудь». «У меня брат — не даст в обиду». «Скажу, что взял». «Все равно скажу». «Я бы сказал старшим». «Не твое дело — скажу я или нет». «Скажу, чтоб тебя проучили». «Расскажу про тебя». «Ты вытащил книжку, как я могу не сказать». «Отдавай книжку!» (VI класс).

«Ну и скажу!» «Обязательно скажу». «Пойду и расскажу все». «А я все-таки скажу про книжку». «А я тебя не боюсь» (VII класс).

Ответы второй группы:

«Ничего, конечно, не скажу, а потом кому-нибудь скажу». «Я ему ничего не скажу, а другим скажу». «Ему я не скажу, скажу преподавателю» (IV класс).

«По-моему, можно промолчать, сказал бы учительнице». «Нет, не скажу, а уйду — скажу». «Скажу, что не скажу, а сама скажу». «Ладно, я не скажу никому, а скажу». «Ему не скажу, а пойду и скажу». «Ничего бы не сказал, а потом сказал». «Ладно, не скажу — а сам бы сказал» (VI класс).

«Он сильнее меня, промолчать надо, но надо рассказать тому, у кого он вытащил». «Ну, можно было бы ему не сказать, а потом рассказать всем». «Ему не скажу, а все равно расскажу» (VII класс).

Ответы третьей группы:

Один четвероклассник сказал: «Нет, я бы не сказал, я не убеда», — но через некоторое время он заявил: «Сказал бы ему, что стащил», — и привел пример, как у них в лагере на кухне что-то стащили: «Я им сказал».

В ходе эксперимента, когда испытуемый уже высказал свое отношение к ситуации, экспериментатор задавал вопрос: «Испугаешься?» — поскольку многие из них находились в состоянии затруднения, смущения.

Некоторые школьники обходили этот вопрос, но их подлинное состояние иногда раскрывалось, когда они говорили о том, почему ситуация вызвала затруднение. И в этом отношении сказывались различия между учащимися разных классов. Из четвероклассников только один испытуемый сказал: «Капельку испугаюсь». При объяснении, в чем трудность, он сказал более определенно: «Я не знаю, что бы я делал»; на вопрос: «Страшно?» — ответил: «Конечно!»

Одна девочка (Т.), ничего не сказавшая сначала, объясняла потом свое затруднение так: «Потому, что этот мальчик пионер. Он не должен бояться. А это (перед ним) большой». «А ты боялась бы?» — «Да. И поэтому я не знала».

Мальчик (С.), у которого были большие перерывы в ответах, на вопрос: «Испугаешься?» — через 12 сек ответил: «Нет». Но его слова при разборе затруднительных и обидных картинок выявляют, в каком смятении он находился, переходя от одного состояния к другому, борясь с собой. При отборе затруднительных картинок он с перерывами говорил: «Что я бы... нет, я бы ничего не сказал, и все». При последующем отборе обидных картинок, продолжая переживать ситуацию, произнес: «Страшно, я бы сказал».

Из трех испытуемых, которые утверждали, что не испугаются, двое обосновывали это следующим: «Он не побьет». «Не изобьет». «У меня брат, он тебя изобьет». «Чего его бояться, мне ребята помогут». А третья испытуемая (про которую учитель говорит: «Если ее посадить с мальчиком за одну парту, то она его защитит или даже может подраться с ним из-за того, что он мешает») сказала: «Нет не испугаюсь, я могу сдачи дать».

Большое число школьников IV класса признается в том, что они испытывают страх.

Испытуемая С. говорит: «Он меня побьет, если я ему скажу, что расскажу». Переживая затруднение, решая, надо ли рассказать, она говорит при просмотре картинок: «Ябедничать нехорошо... но не согласна (молчать), сказала бы учительнице все-таки...»

Борьба страха и стремления рассказать о неблагоприятном поступке продолжается длительное время и у другой девочки (Л.). На вопрос: «Испугаешься?» — она ответила: «Страшно, если большой мальчишка будет бить», — а при объяснении затруднения говорила: «Конечно, в то же время боишься, что большой мальчишка тебя избьет, но и хочется сказать».

О сходном состоянии говорит испытуемый П. Он признается, что «не очень испугался», но, объясняя свое затруднение, говорит: «Все-таки страшно. И книжку надо выручить и показать, что не трусишь». Еще один испытуемый признается: «Вообще бы побоялся (сказать)», — а другой: «Тут боязливо как будто». Страх является (у многих испытуемых) причиной их уклончивого ответа старшему школьнику: «Ему скажу, что буду молчать, а на самом деле скажу».

Из тех испытуемых, которые говорят, что не боятся, некоторые мотивируют это тем, что тот не решится избить. Девочка В. говорит: «Сначала мальчишки всегда так говорят, но никогда не делают». А мальчишки считают, что тот не решится из-за боязни отплаты: «Если полезешь, мы с ребятами тебя избьем». «А если он и сделает, то потом и он получит!»

Среди школьников VI класса большее число, чем среди четвероклассников, без всякой мотивировки говорят о том, что они не боялись бы угрозы. Тут играет роль большая уверенность в своих силах и готовность встретить опасность не уклоняясь. У одного испытуемого отчетливо звучит, например, такой мотив: «Ну и что же, это же чужая книжка!»

Ответы учащихся VII класса по своему характеру похожи на ответы учащихся VI класса.

Очень детально раскрывается борьба между чувством страха и морального долга, приливом смелости и новой нерешительностью и переживанием страха у испытуемой З.

В начале эксперимента (латентное время 5 сек) она говорит: «Все равно расскажу, а ему не скажу... (Молчание 25 сек). Отдай книжку, а то скажу». Экспериментатор спрашивает девочку, испугается ли она. — «Нет, он ничего не сделает». Но, объясняя свое затруднение, она признается: «Мне страшно... но хочется, чтобы он книжку отдал и не говорить про него. Мне хочется сказать, что он такой плохой мальчик, и хочется не говорить ему, чтобы он отдал книжку».

По существу такое же состояние имеет место у тех испытуемых, которые ограничились в своей реакции словами «не знаю».

Что касается мотивации того, почему ситуация обидна, то в основном она заключается в осознании совершенной несправедливости и невозможности ее преодолеть. «Взял книжку и еще кулак показывает» (С.). «Я ему ничего не смогу сделать, кроме того, что сказать, что он стащил» (К.). «Обидно, что взял книжку и грозит, что изобьет. А что ему сделаешь?» (З.). «Обидно, что скажу правду, а меня за это еще побьют» (Сн.).

Таков характер сложного эмоционального отношения к ситуации, когда перед глазами совершен проступок и требуют, угрожая, молчать о нем.

Наблюдающееся в эксперименте возрастное изменение эмоциональной реакции на данную ситуацию (воздержание от оценки или очень осторожная оценка у шести- и семиклассников по сравнению с непосредственно выраженным негодованием четвероклассников) заставляет серьезно подумать о задачах и путях нравственного воспитания в школе.

В. Эмоциональные реакции на замечания учителя

Как уже отмечалось, эмоциональная реакция ребенка, подростка на воздействие сверстника отличается от реакции на похожее воздействие взрослого, так как между подростком и взрослым существует отношение «дистанции», в том или ином виде осознаваемое подростком. поскольку взрослый выступает как «носитель» требований, указаний и предписаний общества.

В наиболее непосредственной форме выступает в таком качестве для ребенка и подростка учитель. Ему да-

но право давать оценки, осуждать и хвалить ребенка, подростка в существенных сторонах его деятельности и поведения. В стенах школы происходит процесс воспитания тех форм социального общения и форм выражения чувств, которые связаны с отношением «дистанции» между ребенком и взрослым. Это отношение сохраняется (хотя и видоизменяется) и в том случае, когда педагог выступает и как советчик и старший друг, которому можно поверить свои переживания и мечты; он все равно остается для школьника учителем, т. е. руководителем.

Вместе с тем в процессе роста школьника, развития его самосознания, изменения его отношения к окружающим людям, в связи с перестройкой собственной личности может возникать и изменение его реакций на оценки и предписания, исходящие от взрослых.

Для более отчетливого выяснения характера эмоциональных реакций школьника в контексте его формирующегося социального сознания — а он отдает себе отчет, в каких условиях и обстоятельствах он воспринимает соответствующие воздействия, — мы включили в наш эксперимент ситуации с учителем (картинки № 17 и 19).

Ситуация, связанная с картинкой № 19, такова. Учитель говорит: «Я снижаю тебе отметку за ответ, так как ты весь урок болтала с соседкой».

Как же реагировали наши испытуемые на данное воздействие, которое может вызвать ряд противоречивых переживаний у школьника и породить различные формы выражения его отношения?

На данное воздействие возможны следующие виды реакций: 1) школьник ответит извинением или просьбой или выразит свое несогласие, недовольство; 2) он промолчит, но это молчание может означать и внутреннее согласие с действиями учителя, а может быть и несогласием, обидой; 3) он отреагирует еще по-иному; 4) согласится с действием учителя.

Характер реакций школьников выясняется дополнительно в том, какие моменты в ситуации были для них затруднительными и какие обидными (или совсем не обидными).

Интересно то, что мимическое поведение учащихся в данных ситуациях оказалось более спокойным, чем в других жизненных «затруднительных» ситуациях. Нет тереб-

ления волос, нет ерзания на стуле, выражение лица более сдержанное. Интонации речи также иные: если это недовольство, обида — то недовольство, обида сдерживаемые. Иногда появляется просительный и извиняющийся тон.

В этой ситуации начинает проявляться «стереотип» того поведения, которое имеет место в классе, когда ученик сталкивается с подобной же обстановкой. Целый ряд обстоятельств влияет на эмоциональную реакцию ученика и ее проявление в классе.

Он должен быть сдержанным, чтобы не показать перед всеми своих эмоций и слабости, чтобы товарищи не подумали, что такая оценка его очень больно задела, и тем поддержать свою жизненную позицию в коллективе.

Сложность ситуации, характер ее осмысления, непосредственная задетость ею, в силу ее жизненности, определяют и характер реагирования испытуемого во время эксперимента. Так как перед нами ситуация, где не возникает безоговорочного и немедленного принятия или отвержения воздействия, то латентное время оказывается достаточно длительным. Правда, у учащихся IV и VI классов оно несколько ниже среднего (IV — 7,6 сек, VI — 11,8 сек), но у учащихся VII класса оно выше среднего (10,8 сек). Это объясняется тем, что семиклассники более отчетливо осознают несправедливость снижения отметки из-за поведения, поскольку отметка ставится за ответ. В большей мере затронуто их моральное сознание и в большей мере осмысливается сложность ситуации, так как перед ними учитель, который может решать вопрос об оценке, учителю, которому нельзя грубить, и т. д. Все это создает состояние эмоционального затруднения и притом в известной мере скрываемого затруднения. Отсюда возникает и удлинение латентного времени, и некоторая маскировка в поведении — более сдержанное выражение лица, изменено направление взгляда, а взгляд недовольный — и изменяется тон речи. Перед нами управляемое аффективное состояние.

Как ответили наши испытуемые?

IV класс: «Извините, я так больше поступать не буду». «Простите меня, больше не буду». «Извините, пожалуйста, я больше разговаривать не буду». «Я не буду больше разговаривать, а отметку мне, пожалуйста, не снижайте». «А почему... болтовня к уроку не относится».

VI класс: «Извините, я больше не буду болтать, поставьте мне отметку хорошую». «Я бы сказал, что больше не буду разгова-

ривать на
ведение от
но». «Я
же прави
мне замеч
лала, когд
уроке, а н
рошую».

VII к
на место.
зили отмет
«Я б... ска
верно пост
я болтала

Какие

IV кл

VI кл

дневник и

Отчет
некоторы
один раз
лагается

В VI
встречае
ствия ка

«Я бы
снижать»

«Если
жу». «Я
делать».

неприятн

Почем
торых уч
отчетливо

снизили
что снизи
ла нечест

дению»
«Это
снижают

хорошо, з
отметку
«Обид

Значи
плане яв
учащихся

ривать на уроках». «Простите, я больше не буду болтать». «За поведение отдельно ставьте отметки, а за то, что сказал, тоже отдельно». «Я бы сказал: «Ставьте отметку за поведение в дневник», «Я же правильно ответила!» «Неправильно снижают отметку». «Пускай мне замечание напишут на уроке». «Разве я что-нибудь плохое сделала, когда отвечала?» «Пускай снижают за то, что я болтал на уроке, а не за ответ». «Напишите в дневник, а отметку ставьте хорошую».

VII класс: «Я бы извинилась, что болтала на уроке, и села на место». «Правильно. Я извиняюсь, но я больше...» «Вы мне снизили отметку правильно, больше я никогда так поступать не буду». «Я б... сказал... не относится к ответу». «Я бы сказала, что это неверно постольку, поскольку отметку ставят за ответ, а не за то, что я болтала».

Какие еще виды реакций мы встречаем?

IV класс: «Дево... я покраснею и сяду». «Я бы заплакала».

VI класс: «Я бы ничего не ответил, ушел бы». «Я бы подала дневник и ушла и ничего не сказала».

Отчетливо соглашаются с действием педагога только некоторые четвероклассники: «Это правильно, мне тоже один раз снизили». «Правильно, а в классе болтать не полагается».

В VI и VII классах такого отчетливого согласия мы не встречаем, но все же встречаем «принятие» такого действия как печального результата собственной болтовни:

«Я бы ничего не сказал, все-таки я болтал, есть за что снижать» (VI класс).

«Если действительно я с ней болтала, ничего не скажу». «Я бы ничего не сказала; промолчала, ну, что тут делать». «Я бы не обиделась на учителя, но так было бы неприятно» (VII класс).

Почему данная ситуация оказалась обидной для некоторых учащихся — понятно. Это выявляют в довольно отчетливой форме учащиеся всех классов: «Зачем мне снизили отметку». «В дневник надо записать». «Обидно, что снизили». «Это не относится». «Учительница поступила нечестно». «Она могла бы поставить отметку по поведению» (IV класс).

«Это по дисциплине можно, а не за ответ». «Как же снижают отметку, если я хорошо ответил?» «Ответила я хорошо, зачем же еще...» «Потому что хорошо ответил, а отметку снижают» (VI класс).

«Обидно, отвечал хорошо» (VII класс).

Значительно более интересным в психологическом плане является то, почему ситуация оказалась для ряда учащихся затруднительной. Здесь в ответах учащихся

раскрывается сложный психологический контекст восприятия ими воздействия учителя в обстановке школьных занятий и особенности их эмоциональной реакции в ходе все более отчетливого формирования их социального сознания.

Мы встречаемся иногда с затруднением, которое плохо осознается в своих основах. И может быть затруднение, мотивы которого начинают уже ясно осознаваться.

Ученица IV класса М. говорит: «Не знаю, чего учителю сказать». Ученица А. говорит: «Учителю перечить нельзя, он сам знает, какие отметки ставить». — «А ты с ним согласна?» — «Нет». — «И не знаешь, что ответить?» — «Да».

Гораздо подробнее о причинах затруднения говорят учащиеся VI класса. При этом раскрывается, как нормы и требования к поведению, осознаваемые подростком, влияют на характер реакции:

«Если бы сказал товарищ, я бы мог ответить, что ты неправ. А она — учительница, и нельзя... Она взрослая».

«Ну, просто я не могу учителю грубить». «Сказать, что я болтала, а оценку-то за знания снижают. Ничего бы не ответила».

«Учителю как сказать: нужно ответить вежливо. А потом, чтобы хорошую отметку получить, нужно как-то ответить, чтобы он не обиделся, не нагрубить».

Приводим материалы ответов наших испытуемых по классам (табл. 22).

Таблица 22

Реакции испытуемых на снижение оценки (в %)

Класс	Характер реакции					
	Извинится и обратится с просьбой	Выразит несогласие	Промолчит, не согласится и обидится	Промолчит, согласится	Выразит согласие	Отреагирует по-иному
IV	24	6	18	35	12	5 + 5 из уже ответивших
VI	14	34	29	14	9	
VII	20	20	—	60	—	

раскрывается сложный психологический контекст восприятия ими воздействия учителя в обстановке школьных занятий и особенности их эмоциональной реакции в ходе все более отчетливого формирования их социального сознания.

Мы встречаемся иногда с затруднением, которое плохо осознается в своих основах. И может быть затруднение, мотивы которого начинают уже ясно осознаваться.

Ученица IV класса М. говорит: «Не знаю, чего учителю сказать». Ученица А. говорит: «Учителю перечить нельзя, он сам знает, какие отметки ставить». — «А ты с ним согласишься?» — «Нет». — «И не знаешь, что ответить?» — «Да».

Гораздо подробнее о причинах затруднения говорят учащиеся VI класса. При этом раскрывается, как нормы и требования к поведению, осознаваемые подростком, влияют на характер реакции:

«Если бы сказал товарищ, я бы мог ответить, что ты неправ. А она — учительница, и нельзя... Она взрослая». «Ну, просто я не могу учителю грубить». «Сказать, что я болтала, а оценку-то за знания снижают. Ничего бы не ответила».

«Учителю как сказать: нужно ответить вежливо. А потом, чтобы хорошо отметку получить, нужно как-то ответить, чтобы он не обиделся, не нагрубить».

Приводим материалы ответов наших испытуемых по классам (табл. 22).

Т а б л и ц а 22

Реакции испытуемых на снижение оценки (в %)

Класс	Характер реакции					
	Извинится и обратится просьбой	Выразит несогласие	Промолчит, но не согласится обидится	Промолчит, согласится	Выразит согласие	Отреагирует по-иному
IV	24	6	18	35	12	5 + 5 из уже ответивших
VI	14	34	29	14	9	—
VII	20	20	—	60	—	—

В отношении вышеприведенной ситуации с учителем также довольно отчетливо выявляется отличие эмоциональной реакции шестиклассников от реакции четвероклассников и семиклассников.

Во-первых, значительно большее количество шестиклассников хочет сказать (скажет ли на самом деле, еще не известно) учителю о своем несогласии с характером и обоснованием полученной оценки и меньшее количество (по сравнению с учащимися IV и VII классов) готовы извиниться и просить.

Во-вторых, большее количество шестиклассников готовы промолчать (с обидой на действия учителя), по сравнению с четвероклассниками. А среди семиклассников вообще никого нет из тех, кто бы молчал, будучи обиженным. Если мы учтем, что процент признающих ситуацию обидной среди шестиклассников больше, чем в других классах и ситуация представляется им затруднительной также в большем проценте по сравнению с учащимися других классов, то становится ясным, что мы имеем дело с какими-то свойствами ситуации, которая подростков, находящихся в определенной фазе развития (у нас возраст от $12\frac{1}{2}$ до $13\frac{1}{2}$ лет), затрагивает особенно остро. Мы встречаемся здесь со следующей особенностью этой фазы развития подростков: с одной стороны, налицо рост готовности реагировать резко и воспринимать воздействие взрослых с повышенной тенденцией к обиде, как мы это видели на другом материале; а с другой стороны, имеет место и рост в этом возрасте, как мы это также видели, осознания значения общественных требований к поведению, к характеру выражения своего отношения. Это все и делает данную ситуацию для шестиклассников более сложной, противоречивой и более затруднительной, чем для учащихся IV класса.

Для учащихся же VII класса в силу большей их зрелости более ясна необходимость послушания и безоговорочного принятия действий учителя. Поэтому для них ситуация оказывается менее затруднительной, чем для шестиклассников. Семиклассники более спокойно, с большим сознанием наличия с их стороны некоторого проступка (болтовня на уроке) воспринимают не очень справедливые действия учителя и меньше испытывают желание выразить свое несогласие, чем шестиклассники.

Таковы материалы о характере реакций испытуемых на отношение к ним взрослых и сверстников.

Возникает вопрос о том, как воспринимают наши испытуемые некоторые существенные общественные требования к их поведению в школе и на людях, в какой мере некоторые нормы поведения в коллективе товарищей и в классе, которые им стараются привить, делаются для них эмоционально значимыми и становятся мотивом их действительного поведения. Этот вопрос будет освещен в следующем разделе главы.

§ 4. Отношение к школьным обязанностям и общественным требованиям

Социальное сознание человека предполагает не только наличие отчетливой ориентировки в социальных отношениях людей, в требованиях общества, нормах поведения в различных обстоятельствах общественной жизни (как поступить при несчастье, пожаре, болезни, конфликте друзей и т. д.), не только наличие определенных моральных понятий и представлений о плохом и хорошем, честном и нечестном, добром и злом, но и сформировавшиеся виды эмоциональных отношений к различным обстоятельствам жизни людей. Эти эмоциональные отношения при соответствующих обстоятельствах выявляются в эмоциональных реакциях. Эмоциональные реакции человека часто являются выражением устойчивых видов его эмоционального отношения, его сложившихся нравственно-эмоциональных установок в подходе к различным явлениям жизни. В этом смысле некоторые эмоциональные реакции могут оказаться достаточно симптоматичными, для того чтобы судить, в какой мере вошли в жизнь человека, стали личностным его достоянием те или иные положения о взаимоотношениях между людьми в совместной жизни, деятельности, труде и т. д. В этой связи представляется существенным подвергнуть рассмотрению вопрос о том, в какой мере в процессе формирующегося «социального сознания» решения в товариществе, об обязанностях по отношению к коллективу, к школе вошли в сознание ребенка, подростка, сделались эмоционально переживаемыми и проявляются в соответствующих эмоциональных реакциях.

В целях выяснения этого вопроса (конечно, только каких-то его сторон) нами было подготовлено несколько ситуаций в эксперименте с картинками, а также в ролевой игре на школьные темы.

Эти ситуации должны были дать представление о том, какого характера эмоциональные реакции возникают у ребенка и подростка в связи с товариществом и требованиями коллектива в различных обстоятельствах школьной деятельности, в которых заставляют решать вопрос о сущности товарищества.

Эти ситуации должны выявить также, в какой мере школьник, исходя из освоения им общественных требований, эмоционально реагирует на поведение, являющееся нечестным по существу, но реально не наказуемым.

Мы знаем, что классное товарищество часто понимается детьми и подростками как необходимость, как побуждение помочь товарищу получить любыми средствами хорошую оценку в школе, и это устремление соответствующим образом переживается школьниками. Но такое отношение сталкивается с диаметрально противоположным отношением школы и ее общественных организаций к тому, в чем может выразиться такая помощь. Школьникам говорят, что только некоторые виды помощи являются допустимыми, как-то: объяснить непонятное, взять шефство над отстающим и регулярно с ним заниматься, а вот списывание, например, является недопустимым.

В картинке № 20 испытуемые встретились со следующей ситуацией. Соседка по парте говорит: «Какая ты влючка, что не даешь списать контрольную работу». Как же реагировали на нее наши испытуемые? Из всех ситуаций, которые были им предложены, эта ситуация была наименее эмоциональна, несмотря на то что она была обострена характером обращения.

В практике работы в классе встречаются недоразумения, столкновения между учениками во время написания работ, сочинений, вызывающие резкие реплики, кратковременный прилив недовольства, обиды. Но если ситуация во время написания работы не обострена страхом провала, больших неприятностей и мыслями о «предательстве» друга или подруги, она не делается основой для глубоких и длительных переживаний. Вызванная этой ситуацией в эксперименте реакция в известной ме-

ре приближалась к эмоциональному отношению, испытываемому в инактуальной форме. Это сказалось на ряде компонентов поведения. Мимическое поведение было относительно спокойным; только взгляд недовольный или немного смущенный и тон речи то резкий, то несколько смущенный. Моторного беспокойства почти не было. Характерно то, что латентное время было самым небольшим из всех ситуаций; более того, оно в несколько раз меньше среднего латентного времени, не говоря уже о латентном времени при «затруднительных» ситуациях. Оно составляло для IV класса 4,2 сек, для VI — 5,2 сек и для VII — 3,7 сек.

В зависимости от характера ориентировки в ситуации возникали два оттенка в мимическом и интонационном поведении школьников. Если школьница больше обращала внимания на то, что она названа «злючкой», то в этом поведении проявлялись оттенки обиды; если же она в этом обращении больше воспринимала призыв к товарищеской помощи, то начинала смущаться. Вместе с тем данная ситуация такова, что она требует проявления соответствующего отношения к ней, требует нравственной оценки, выражающей особенности морального сознания ребенка, подростка. Поэтому характер ответов и их мотивировка, изменение ее в ходе возрастного развития представляют интерес.

В реакциях детей разных классов — IV, VI и VII — есть известная разница. Для четвероклассников требование, высказываемое педагогами о том, что нельзя списывать, звучит гораздо более категорично и принадлежит к числу положений, которые они безоговорочно (за небольшим исключением) принимают. Характер их ответов, тон, с которым они произносили эти требования, особенности их реакции на слово «злючка», мотивировка возникающей иногда обиды, так же как и фактические действия в отношении списывания, — все говорит об этом.

Шестнадцать человек из семнадцати учащихся IV класса сказали, что не дадут списать, мотивируя это так: «Нехорошо списывать чужую работу». «Контрольную работу нельзя списывать». «Так хорошие девочки не поступают». «Мы пионеры и школьники — должны работать честно». «Ты всю четверть не работала, пускай узнает учительница». «Ты сама... должна решать задачу». «Пусть сама делает, а не ленится...» и т. д.

Про собственную
зу не списывала и
не даю». «Приходи
На слово «злючка»
ратили внимание». «Пр
отвернулась». «Пр
ло». «Не знаю, что
но, что назвала «
Мотивы обиды
морально правильно
сделал правильно»
но делает?»
Только один уче
дам списать». Одна
зу, объясняя тем, ч
сразу заметит...». «
Несколько иная
нальные реакции
классов.

В ряде случаев
школьник твердо у
поступков и никогд
сам никогда не спи
им умом работать
«Своим умом дум
рошо списывать,

В других случ
никнуть неприятн
«Могли бы заме
Иногда возни
знаю» (сам не п
быть, и нет». «У
причем тут «зл

Имеет мес
после объ

люблю с
«Иногда

Имеет
возража
мого уче

«Пуст
же не зла
никогда не

лю

Про собственную деятельность так говорят: «Ни разу не списывала и не даю списывать». «Не списываю и не даю». «Приходилось один раз списывать».

На слово «злючка» (из тех, которые на это слово обратили внимание) реагируют так: «Промолчала бы и отвернулась». «Промолчу и буду дальше делать свое дело». «Не знаю, что сказать, мне не стыдно, но неприятно, что назвала «злючкой».

Мотивы обиды заключаются в том, что осуждают морально правильное поведение: «Обзывает за то, что сделал правильно». «Почему злючка, когда правильно делает?»

Только один ученик сказал: «Если уж необходимо, то дам списать». Однако согласился он это сделать не сразу, объясняя тем, что «Софья Яковлевна у нас строгая, сразу заметит...»: «А вообще, списываю и даю всем».

Несколько иная картина и несколько иные эмоциональные реакции возникают у испытуемых VI и VII классов.

В ряде случаев отказ дать списать вызван тем, что школьник твердо уверен в недопустимости такого рода поступков и никогда не списывает: «Нечего списывать — сам никогда не списываю и другим не даю». «Надо своим умом работать» (не списывает и не дает другим). «Своим умом думай — пускай говорит «злючка». «Нехорошо списывать, надо делать самой».

В других случаях отказ связан с тем, что могут возникнуть неприятности: «Заметят — и тебе, и мне влетит». «Могли бы заметить».

Иногда возникает затруднение, как поступить: «Не знаю» (сам не прошу). «Может быть, дала, а может быть, и нет». «Учителя говорят, чтобы не списывать — причем тут «злючка»?».

Имеет место и согласие: «Если и дам списать, то после объясню». «Кому-то дам, не всем дала бы». «Не люблю списывать». «Прошу сама и даю, кто спросит». «Иногда даю».

Имеется группа учащихся, которые принципиально возражают против списывания, исходя из интересов самого ученика:

«Пусть злючка, а контрольную не дам списывать. Я же не злая. Просто не дала списать. А в жизни ей никто никогда не даст списать».

«Дело совершенно не в злости. Должна думать своей головой. Объяснить — пожалуйста, объясню».

«Нужно самой делать. Пускай буду злючкой».

«Надо самой заниматься. Если надо помочь — приходи ко мне».

Но имеется также группа учащихся, которая готова «помочь» товарищу:

«Я бы всегда дала».

«Если такое положение, что в четверти выходит двойка, конечно, дам списать. Если просто ленится, то не дам. Если она не понимает, то дам».

«Не на контрольной бы помогла. На контрольной мне нужно свою работу делать — просто некогда».

Таким образом, отношение подростка по сравнению с отношением ребенка к положению школьной морали о том, что нельзя списывать, несколько иное. Оно перестает для группы учащихся быть «заповедью», которая является непререкаемой. Начинают разрешать себе то, что в младшем школьном возрасте считают недозволенным.

Но значит ли это, что также меняется отношение к тому, что признается всеми положениями морали нечестным, хотя реально и не является наказуемым.

Мы знаем, что иногда дети, подростки позволяют себе проникнуть бесплатно на стадион, в кино, проехать бесплатно на автобусе, в поезде. Каково отношение их к этому нарушению? Безразличие, переживание при этом угрызений совести или, наоборот, переживание своеобразного геройства, лихости и бесстрашия?

В этой связи нами была создана при помощи карточки № 16 ситуация, которая позволяла выявить характер эмоциональной реакции на такого рода нарушение.

Подростку презрительно говорят: «Ну и трус же ты, что отказываешься проехать «зайцем» в автобусе!..»

Эта ситуация вызывала обычно очень оживленную реакцию у испытуемых: движения корпуса, порыв ответить, иногда, однако с задержкой ответа, появлялись интонации убежденности в голосе, иногда с оттенком недовольства и обиды. Латентное время было при этом достаточно длительным, но у учеников IV и VII классов несколько ниже среднего.

Характерно, что там, где воздействие затрагивает от-носительно устойчивые эмоционально-нравственные ус-

тановки школьника, там конфликт между переживаниями противоречивого характера уменьшается и латентное время укорачивается. Это имело место в ситуации со списыванием и в данной ситуации. Задержка же в ответе (в некоторых случаях) происходит по другой причине. Испытуемый находится в состоянии эмоционального напряжения, как бы ему «поострее» ответить, высказать свое раздражение и недовольство в связи с презрительным и несправедливым обращением (так же было в ситуации с обвинением мальчика в том, что он неженка).

Эмоциональная реакция учащихся содержала в себе: а) реакцию на обвинение в трусости; б) ответ на предложение проехаться «зайцем» в автобусе. Эти два компонента отчетливо различаются у испытуемых всех классов.

Характер эмоциональной реакции на данную ситуацию близок у учащихся IV, VI и VII классов; разница появляется только в оттенках формулировок.

Из 17 учеников IV класса 16 человек реагировали резко отрицательно на данную ситуацию.

Один же испытуемый на обвинение в трусости ответил возмущенно, но по другой причине: «Это почему? (т. е. трус). Я когда езжу в автобусе, я в большинстве езжу «зайцем». Ездил много раз и в метро». Другие же отвечали: «Я не трус, ты сам трус». «Разве это трус, который не хочет ехать «зайцем»?» «Ты трус, боишься покупать...» «Я не трус, а «зайцем» ехать нельзя...» «Я не хулиганка» и т. д.

Будучи эмоционально затронутыми, испытуемые приводили мотивы их отказа поехать «зайцем».

1) Страх наказания: «Я лучше проеду честно, чем все время бояться, придет ли контролер». «Если поеду «зайцем», кондукторша отдаст меня милиционеру». «Нехорошо ездить «зайцем» — отведут в милицию».

2) Нежелание обманывать: «Я не хочу обманывать людей и лучше заплачу». «Я не хочу совершенно обманывать какими-то двадцатью копейками».

3) Невозможность такого поступка: «Так хорошие девочки и мальчики не поступают». «Это нечестно». «Мы пионеры и не должны ехать, не заплатив денег». «Какой же ты пионер, если едешь «зайцем»?»

Говоря о том, почему ситуация обидна, сообщают: «Хочет ехать, пусть едет, а почему мне говорит, что я

трус — это обидно». «Я не хулиганка, чтобы ездить без билета». «Обидно, что товарищ у тебя такой нечестный».

У шестиклассников характер эмоциональных реакций мало чем отличается от реакций четвероклассников.

На обвинение в трусости следуют почти такие же ответы: «Ты трус, а не я, боишься взять билет». «Сам ты трус». «Я не трусиха». «Трус в том, чтобы ехать «зайцем». «Дело не в трусости, раз сказано платить». «Ну и пусть обзывает». «Ну что же такого, что трус — это не трусость». «А ты кто?..»

Мотивы отказа проехать «зайцем»:

1) Страх как наказания, так и стыда: «Я не такой хулиган, чтобы кататься «зайцем», чтобы задержал милиционер». «Нехорошо ездить «зайцем», нас могут заметить милиционеры». «Не хочу ездить «зайцем». «Там контролеры ходят». «Лучше мне заплатить несколько копеек, чем потом несколько рублей». «Вот войдет контролер, схватит тебя за шиворот, и все будут над тобой смеяться».

Несколько новым моментом (по сравнению с IV классом) является понимание того, что в таком поведении нет никакого геройства: «Лихости в этом никакой нет, «зайцем» может каждый. Могу и я проехать, но меня дома будут ругать за это».

2) Сознание недопустимости такого поступка: «Все равно поеду с билетом, потому что это положено». «Только нечестные люди могут ехать «зайцем». «Без билета не поеду, могу заплатить 5 копеек». «Я школьник — пионер, без билета не поеду».

В эмоциональных реакциях испытуемых VII класса более отчетливо проявляется чувство моральной недопустимости такого поступка:

«Зайцем» все равно не поеду, не потому, что я боюсь, а потому, что так не делают». «Я этого делать не буду, потому что это нехорошо». «Я вообще-то не боюсь, только какой смысл?». «Совестно, когда про билет спрасят...» «Это просто бесчестно ездить «зайцем» в автобусах». «Ездить «зайцем» — это не смелость, это просто нахальство».

Характер того отношения к данному поступку (езда «зайцем»), которое проявили наши испытуемые в непосредственной эмоциональной реакции, подвергался нами косвенной проверке при ролевой игре.

Вопрос о том, достаточно ли стойким являются дети, какие они нарушают эти достаточно серьезные правила поведения в том или другом классе? «Классный руководитель проехали «зайцем».

Здесь испытуемые оценивают «зачинщиков» с нравственной точки зрения, актуальные положения, но она требует А эта оценка является оценкой, которую

Могут сказать мое) позиции в отношении, новые обязанности на характер отныне. И оно сказывается. В наших измененных отношениях, который ездит. Сам-то я езжу, следует сказать в отношении, а не характер получения заключения.

То эмоциональное при предъявлении в особенности в ролевых решениях, которые можно, что в «виновными» бы столь радостно. Наименее лагались учащиеся. 1) написать вывесить при

Вопрос о том, в какой мере соответствующее нравственное отношение к данному поступку является достаточно стойким элементом морального сознания наших детей, какие у них появляются переживания, если они нарушают этот «закон» нашей жизни, является достаточно серьезным. Поэтому испытуемому предлагалось представить себе (в ролевой игре), что он председатель пионеротряда и должен сообщить, как он поступит в том или другом случае. Среди вопросов был такой: «Классный руководитель сообщил, что трое учеников проехали «зайцем» в автобусе. Что ты сделаешь?»

Здесь испытуемый не может реагировать на ситуацию «заученным» способом, он должен осуществить нравственную оценку события. Ситуация не эмоциогенна, актуальные переживания в связи с ней не возникают, но она требует подлинной нравственной оценки. А эта оценка является выражением тех нравственных положений, которые входят в его моральное сознание.

Могут сказать, что изменение (хотя и воображаемое) позиции в классе, новая роль в классном коллективе, новые обязанности влияют в определенной мере на характер отношения к тому или другому поступку. И оно сказывается и на нравственной оценке езды «зайцем». В наших опытах действительно в одном случае измененное отношение проявилось в ответе мальчика, который ездит «зайцем» («Скажу, чтобы не ездили. Сам-то я езжу, а им скажу, чтоб не ездили»). Однако следует сказать, что речь идет только об оттенках в отношении, а не о его радикальном изменении. Весь характер полученных материалов подтверждает данное заключение.

То эмоциональное отношение, которое выявилось при предъявлении картинки, очень отчетливо проявилось в особенностях нравственной оценки того же события в ролевой игре и сказалось на характере тех решений, которые принимали наши испытуемые. Возможно, что в реальной ситуации (считаясь с самими «виновными» товарищами) эти предложения не были столь радикальны. Но существенна здесь сама тенденция. Наиболее решительно различные меры предлагались учащимися IV класса. Это такие меры:

1) написать в «молнию», протащить в стенгазете, вывесить при этом в коридоре, чтобы все знали (2 чел.);

2) вызвать на совет отряда, дать выговор, снять галстук, может быть, исключить из пионеров (9 чел.);

3) поговорить с ними о том, чтоб это не повторялось (3 чел.).

Меры, предлагавшиеся учащимися VI класса, менее радикальны:

1) разъяснить, что поступок неправилен: «Объясню, что в этом нет никакой храбрости». «Скажу, как вам не стыдно, нехорошо делаете, неудобно даже». «Надо внушить, что пионерам это не подходит». «Разъясню, что так нельзя»;

2) вызвать на совет отряда, разобрать их поступок, обсудить, наказать, отругать;

Один школьник сказал: «Не знаю».

В решениях учащихся VII класса упор делается на разъяснение недопустимости таких действий: «Сказать, что пионеры так не должны поступать, это нехорошо». «Скажу, что нельзя ехать бесплатно». «Провела бы беседу с ними». «Проведу воспитательную работу». «Сказала бы, что так делать нельзя». Говорится и о наказаниях: «Какое-нибудь дам наказание, например, мыть уборную».

Материалы ролевой игры подтверждают данные, полученные ранее.

Если в эмоциональном отношении к списыванию происходит известное изменение с возрастом школьников, то применительно к такому проступку, как езда «зайцем», изменения в эмоциональном отношении не происходит (в пределах изученного нами возраста).

Происходит дифференциация между поступками с точки зрения допустимости и недопустимости в плане требований морали. Списывание с годами роста учеников теряет у значительной части школьников характер действия морально недопустимого, в то время как такие поступки, как езда «зайцем», при которых происходит обман кондуктора, продолжают оставаться морально недопустимыми. Это различие в отношении школьника к списыванию и езде «зайцем» показывает, что при формировании их отношения к учению, школе не удалось еще превратить списывание (для сознания учеников) полностью в факт общественно недопустимый.

Как показывает ряд исследований (И. В. Страхов), с годами роста школьника происходят изменения в чув-

ства товарищества и дружбы. Друг делается ближе, дороже, больше появляется поводов и оснований для общения, для глубокой связи с ним. А наряду с этим происходят другие существенные изменения в эмоциональной сфере школьника, в его привязанностях, в круге явлений жизни, которые приобретают для него значимость. Для него все большую роль начинает играть коллектив (класс, команда, группа в классе и т. д.) и появляется ряд переживаний, связанных с коллективом, к которому он себя причисляет.

Новые жизненные отношения, в которые он вступает с коллективом (он член команды, он капитан, он физорг класса, он член совета отряда, председатель его, староста, рядовой ученик и т. д.), новые виды деятельности, которые он в коллективе и для коллектива осуществляет, приводят к тому, что у него появляются новые переживания, относящиеся к его жизни в коллективе. Это и переживания, связанные с успехом коллектива, и переживания товарищества, и страх поссориться с коллективом, переживания, связанные с требованием справедливости к членам коллектива и т. д.

Какое место в эмоциональной сфере школьника начинают занимать чувства, относящиеся к коллективу, в какой мере они сочетаются с чувством ответственности перед школой в отношении учения, дисциплины и т. д. — вот вопросы, которые имеют существенное значение для понимания изменений в эмоциональной сфере школьника, в характере его нравственных чувств. Эти вопросы получают некоторое освещение в опытах с использованием ролевой игры.

В ролевой игре эмоциональное отношение к тому или другому явлению школьной жизни выявляется в инактуальной форме и испытуемый лишь решает задачу нравственного порядка (правда, при этом интонации остаются достаточно живыми, речь экспрессивно окрашена и имеют место небольшие изменения в мимике).

Мы имеем дело с устойчивыми и значимыми видами эмоционального отношения школьников. Но когда между ними возникает столкновение и конфликт, то появляется задача нравственного порядка, которая имеет уже не абстрактный смысл, а является достаточно живой. Мы хотели выяснить два вопроса:

1) Каково соотношение у школьника между личными симпатиями и интересами коллектива?

2) Каково соотношение между чувством ответственности перед школой и чувством ответственности перед более узким коллективом, например таким, как спортивная команда (принимая при этом во внимание очень большую приверженность учащихся к спорту)?

Оба эти вопроса раскрываются для нас по нескольким линиям:

а) Включит ли испытуемый, будучи капитаном команды, в эту команду своего лучшего друга, плохо играющего в волейбол? б) Включит ли он в команду школьника, который над ним насмехается? в) Как он поступит с билетами на стадион, которые он может раздать как капитан команды по своему усмотрению?

Когда мы обращаемся к материалам, характеризующим отношение учащихся разных возрастов к этим вопросам, то можем сказать, что отношение между личными симпатиями и переживанием интересов коллектива раскрывается неодинаково в трех ситуациях ролевой игры.

Возникает противоречие между отношением испытуемого к другу, лучшему товарищу и переживанием интересов коллектива. С годами роста друг становится более дорогим и вместе с тем становится более значимым явлением в жизни подростка и коллектив. Поэтому у подростков иногда возникают иные виды решений, чем у ребенка. Решение вообще может быть таким: а) включит друга в команду; б) не включит его; в) найдет компромиссный выход из положения.

Мы имеем такие ответы по этому вопросу (табл. 23):

Т а б л и ц а 23

Класс	Включит	Не включит	Компромиссное решение
IV	4 чел.	12 чел.	—
VI	4 "	13 "	2 чел.
VII	3 "	6 "	1 "

Каковы мотивы отказа включить плохо играющего в волейбол друга в команду, которая должна принять участие в состязаниях?

IV класс: «Надо потренироваться, так не приму». «Все равно я тебя принять не могу». «Нельзя так, играть не умеешь, только всю команду подведешь». «Я бы сказала, что она подведет всю команду». «Пока не приму, она подведет команду класса». «Товарищество — товариществом, но я не хочу, чтобы из-за него класс проиграл в волейбол».

VI класс: «Нет, нельзя подводить весь класс». «Раз не умеешь играть — команду подведешь». «Пускай буду плохим товарищем, но класс не проиграет». «Дело не в товариществе, надо обыграть соседнюю команду». «Рисковать командой, если крупное соревнование, из-за одного человека не годится». «На состязание идут те, кто хорошо играет».

Интересно, что возникает вопрос о качествах самого друга, если он настаивает на том, чтоб его включили в команду: «Не приму и все; друг тоже должен знать как-то меру». «Если друг, то может играть на дружеских чувствах? Нет».

«Нужны хорошие игроки. А с ее стороны так говорить было бы неправильно. Я бы ее не взяла в команду. Но это нехорошая черта, а она не очень хорошая тогда подруга».

VII класс: «Нельзя включить... Просто потому нельзя... опозоришь класс. Я не за себя выступаю, а за класс».

«Откажу. Честь класса все-таки дороже, чем моя честь». «Надо болеть не за подругу, а за честь команды». «Команда защищает честь класса. Этим дружба не ценится, потому что мы можем проиграть».

И все же, в связи с тем что друг дорог, не хочется его ущемлять в большом желании, возникают и компромиссные решения:

«На это не возьму, на следующее — пожалуйста».

«Когда простая игра — включу. А соревнование... Если я буду товарищем, я подведу всю команду, всю школу».

«Скажу: первый тайм я сыграю, а второй — ты».

Но все же определенное число школьников включает друга в команду: «Включил бы, если ему хочется».

«Нет, я бы его принял. Пускай играет. Приму в команду и стану с ним заниматься».

Что касается вопроса о том, включит ли он насмехающегося над ним ученика в команду, то надо сказать следующее.

Несомненно, что с годами роста школьника имеет место как развитие его собственного самосознания и уверенности в своих личностных свойствах, так и изменение характера его реакций на воздействия. Вместе с тем в его поведении, эмоциональных реакциях значительно большую роль начинают играть мотивы социального характера. Это получает выражение в его отношении к насмешке сверстника и к возможности включения насмешника в волейбольную команду.

Мы получаем такую картину реакций испытуемых (табл. 24).

Таблица 24

Решение вопроса о включении насмехающегося ученика в команду

Класс	Не включают	Включат с оговоркой	Включат без оговорочно
IV	3 чел.	9 чел.	4 чел.
VI	4 "	4 "	12 "
VII	2 "	2 "	6 "

При этом из тех, кто включит насмехающегося без оговорочно, говорят «Пусть насмехается» из четвероклассников — 1 человек, шестиклассников — 4 человека и семиклассников — 4 человека.

Если коллизия «друг и команда» вызывает у подростков, в отличие от детей, большие трудности, то зато в вопросе о том, допустить ли насмехающегося ученика в команду и этим усилить ее, получается иное соотношение. Честь команды (а он ее капитан) является основанием для подавления «личных» чувств.

Когда мы обращаемся к материалу о том, кому он как капитан раздаст билеты, то надо сказать, что вопрос о личных симпатиях в такой ситуации возникает в незначительной степени (о них мы скажем). Появляются моменты, которые характеризуют эмоциональ-

ный мир растущего человека несколько с другой стороны. Это вопрос о справедливом отношении к членам коллектива (команды и класса), вопрос о чувстве ответственности в связи с занимаемым положением, об утверждении себя в связи с тем, что занимаешь такое положение (капитан команды и т. д.) (габл. 25).

Т а б л и ц а 25

Решение вопроса о раздаче билетов учащимися разных классов

Класс	Не знает, как поступить	Никому не даст	Даст другим, себе не оставляя билета	Возьмет себе и затем даст другим	Бросит жребий
IV	2 чел.	3 чел.	7 чел.	1 чел.	3 чел.
VI	—	2 „	8 „	10 „	—
VII	—	—	3 „	2 „	5 чел.

«Никому» расшифровывается так: «Отдам обратно». «На три билета класс не пойдет». «Отдала бы в кассу и никому бы не было обидно». «Я их никому не отдам, а то подружки обидятся» (IV класс).

«Никому не дам. Кому давать — не знаешь. Сам пойду». «Разорвала бы билеты и все» (VI класс).

Мы уже говорили, что вопрос о личных симпатиях играет незначительную роль в определении решения, но все же он имеет значение. Вот высказывания, относящиеся к этому вопросу.

IV класс: «Самому, своему товарищу; дам ученику бедному и слабому».

VI класс: «Дала бы лучшим друзьям в классе». «Подругам бы дала три билета, а сама не пошла».

VII класс: «Дала бы подруге и себе».

Имеется довольно резкое различие между учащимися IV, VI и VII классов в характере отношения к раздаче билетов.

У четвероклассников мы встречаемся с отчетливо выраженным затруднением, они не знают, как поступить. Отсюда и появляется у некоторых решение: «Никому». Но четвероклассник хочет поступить так, чтобы дать билеты лучшим, не считаясь с тем, что он капитан

команды. Он раздает все билеты другим или хочет бросить жребий.

Как справедливо говорят многие психологи, на определенной фазе подросткового возраста наступает очень отчетливое стремление к самоутверждению, которое появляется в болезненном восприятии недостаточно уважительного отношения взрослых к подростку. Оно сказывается в его резком подчеркивании права на собственное мнение, на собственный выбор решений и т. д. Однако это утверждение себя обычно рассматривалось по линии соотношения «подросток — взрослый», а не по линии соотношения «подросток — подросток». И вот, обращаясь к материалам о «раздаче билетов» у шестиклассников, мы получаем совсем иную картину, чем у учащихся IV и VII классов, поскольку у наших испытуемых из VI класса ($12\frac{1}{2}$ — $13\frac{1}{2}$ лет) отчетливо проявилась тенденция к самоутверждению.

Утверждение себя сказывается в том, что больше половины шестиклассников считают нужным взять себе билеты (10 чел. и плюс один, который не знает, что делать): «Один я, конечно, оставлю себе». «Третий себе, как капитану». «Дам лучшим и себе один». «Себе один, отдам другие билеты». «Дам ребятам, один — себе». «Дам двум человекам, а третий — я пойду».

В VII классе утверждение себя в таком мероприятии, как раздача билетов, отходит на задний план. Возникает потребность и стремление решить вопрос по возможности так, чтобы решение было бы формально справедливым и никому бы не было обидно. Это сказывается в том, что половина учащихся предлагает распределить билеты по жребию.

Таковы данные по вопросу о характере соотношения между эмоциональным отношением школьников к другу, отношением к такому значимому для них коллективу, как класс, и отношением к такому более узкому коллективу, как спортивная команда.

§ 5. Конкретные проявления процесса социального развития чувств

Особенности чувств человека, их отличие от элементарных эмоциональных реакций заключаются в том, что они возникают исходя из учета человеком жизненных обстоятельств, которые его затронули. Ориентировка в

жизненных обстоятельствах, осознание (правильное или неправильное) их роли и значения для существенных устремлений личности влияют на процесс переживания и способ его выявления в словах, выразительных движениях и действиях человека.

Предметные чувства возникают и протекают в контексте социального сознания человека, которое предполагает в какой-то мере осознание ряда требований общения, ставших для человека нормами и привычками поведения, предполагает учет тех жизненных связей и их форм, которые образовались у человека с окружающими его людьми, исходя из жизненных отношений с ними. Все это превращает процесс возникновения и протекания чувства в сложную форму реагирования на конкретные воздействия действительности, поскольку они воспринимаются человеком на широком фоне значимых для него социальных отношений и жизненных связей, влияющих на ход его существования.

Этот процесс сложного реагирования переживанием на воздействия действительности проходит в ходе онтогенетического развития большой путь, связанный с расширением и углублением социального сознания человека в процессе его роста. Чувства человека социальны по своей природе, так как человек существует только в обществе. Самый процесс переживания и выявления чувства как своеобразного отношения к объективной действительности необходимо предполагает общество, предполагает людей. В процессе общения с другими людьми, восприятия системы человеческих отношений и формируются чувства как в их содержательной стороне, так и в способе их воплощения. Но, поскольку человек в процессе своего жизненного роста делается все более развитым и полноценным членом общества, постепенно становящимся способным воспринять отношения социальной действительности в их сложности и полноте, постольку вместе с ростом человека происходят изменения и в сфере его чувств. В этой связи и только для того, чтобы подчеркнуть те новые моменты, которые характеризуют изменения в области чувств, мы говорим о социальном развитии чувств, говорим условно об их «социализации». Социальное развитие чувств, имеющее место в ходе развития человеческой личности, — сложный процесс. Преж-

де всего оно означает, что ряд новых явлений социальной жизни (законы, нормы общественной жизни, сложные государственные и политические отношения, оттенки взаимоотношений людей и т. д.), которые у ребенка не вызывают дифференцированного эмоционального отклика, по мере его развития становятся уже предметом чувств и вызывают соответственный эмоциональный отклик. «Социализация» означает также то, что в процессе общественного воспитания человека наблюдается усиление роли социально-положительных чувств в его поведении. Происходит изменение в мотивации его эмоционально окрашенных побуждений. Нормы морали, положения нравственности все более входят органическим компонентом в мотивы его побуждений, они все в большей мере определяют совершение поступка или воздержание от него, характер внутреннего отношения к своим собственным действиям. В ходе развития социального сознания человека, все большего включения его в жизнь общества, со сложностью его социальных взаимосвязей, норм и требований изменяется как характер переживаний личности, так и их выявление. Социальное развитие чувств уже в этом смысле означает, что эмоциональный отклик человека на «задевающие» его факты изменяется в зависимости от существа встречающихся жизненных обстоятельств, характера его отношений с окружающими людьми, роли и положения этих людей в его жизни, значимости для него различных социальных норм и требований и т. д.

Интересное исследование Гецельс и Вельш [50] показало, что имеет место отчетливое изменение реакций детей и подростков на то же воздействие в зависимости от характера и условий осмысления социального контекста этого воздействия.

Детям от 9 до 13 лет предлагались вопросники, которые касались их отношений с родителями, социальных обязанностей, некоторых политических проблем и т. д. Вопросники эти были предложены в двух формах: форма прямая (испытуемый должен был отвечать от своего имени) — давалось 40 вопросов. Он писал при этом на бланке свое имя, возраст и т. д. Форма косвенная (испытуемый должен был отвечать от имени 3-го лица) — давалось 59 вопросов. Вопросы были во втором случае близки к тем, которые давались в первом во-

проснике, но их было
гадался о связи с пер
ник предлагался через
ника и якобы для дру
скорость в написании
Оказалось, что суш
ду характером ответа
дается испытуемым
от имени 3-го лица.
индексом дифференци
ным ответами и указ
лем «социализации»,
буждений, своего отн
общества. Этот индек
вании материалов иссл
тей, он проявляется р
венными детьми в сем
торых есть братья и с
девочек, и т. д. Иссле
тельно показывает на
на те или другие возд
циального контекста,
ция. Но это исследова
перед собой такой за
происходит осознание
ром выступает воздей
ние к появлению нов
тивов, в какой мере
и т. д. Эти моменты в
шем исследовании.
Как отмечалось, п
чались у наших испы
ний, которые отража
разительных движе
сти латентного в
живания эмоцио
альному рассмо
то, что в процесс
ция на соответст
иальные сдержки
вания. Иначе гово
ного эмоционально
и п. м. Якобсон

проснике, но их было больше, чтоб испытуемый не догадался о связи с первым вопросником. Второй вопросник предлагался через две недели после первого вопросника и якобы для другой цели (в виде испытания на скорость в написании ответов).

Оказалось, что существует отчетливая разница между характером ответа на то же воздействие, когда он дается испытуемым от своего собственного имени и от имени 3-го лица. Авторы называют это различие индексом дифференциации между прямым и косвенным ответами и указывают, что он является показателем «социализации», скрывания некоторых своих побуждений, своего отношения в связи с требованиями общества. Этот индекс, как отмечают авторы на основании материалов исследования, растет с возрастом детей, он проявляется резче у детей, являющихся единственными детьми в семье (по сравнению с детьми, у которых есть братья и сестры), резче у мальчиков, чем у девочек, и т. д. Исследование Гецельс и Вельш убедительно показывает наличие факта изменения реакции на те или другие воздействия в зависимости от того социального контекста, в котором осмысливается эта реакция. Но это исследование — впрочем, оно и не ставило перед собой такой задачи — не раскрывает того, как происходит осознание социального контекста, в котором выступает воздействие; приводит ли такое осознание к появлению новых эмоционально окрашенных мотивов, в какой мере эти мотивы отчетливо выступают и т. д. Эти моменты в какой-то мере раскрываются в нашем исследовании.

Как отмечалось, при некоторых ситуациях мы встречались у наших испытуемых с целым рядом затруднений, которые отражались в их моторном поведении, выражительных движениях и сказывались на длительности латентного времени. Одной из причин такого переживания эмоциональных трудностей (к их более детальному рассмотрению мы подойдем особо) оказалось то, что в процесс переживания, возникающего как реакция на соответствующее воздействие, включались «социальные сдержки», которые меняли ход этого переживания. Иначе говоря, эмоционально окрашенный ответ являлся «сплавом» спонтанно возникшего первоначального эмоционального побуждения и регулирования его,

исходя также из переживаемых социальных требований к его выявлению.

Мы так фактически и реагируем на неприязнь, недовольство, насмешку, окрик, считаясь с характером жизненных отношений, в которых мы находимся, с воздействующими на нас окружающими людьми. И это является компонентом нашей целостной эмоциональной реакции. Это воспитывается в нас с детства, поскольку мы живем в системе сложных взаимоотношений с людьми¹.

Эксперимент, создавший в некоторых ситуациях длительное эмоциональное затруднение, позволяет выявить некоторые моменты соотносительности наших чувств в их течении с характером воспринятых нами социальных норм, показать процесс переживания «социальных сдержек», включающихся в эмоциональную реакцию и меняющих ход всего переживания.

Процесс «социализации» чувств может выступать в неосознаваемой и осознанной форме. Определенные условия воспитания человека, приобретение им устойчивых привычек эмоционального реагирования на определенные воздействия социального характера могут привести к тому, что у него на эти воздействия возникает сформировавшаяся «стереотипная» эмоциональная реакция, например переживание покорности детей на те или другие решения родителей в условиях старозаветной крестьянской жизни, когда родителями решались вопросы будущего, брака и т. д. их сыновей и дочерей. Мы можем встретиться и с осознаваемым процессом переживания социальных требований.

Перед нами в эксперименте прошли некоторые образцы изменения эмоциональной реакции под влиянием «социальных сдержек». Эти моменты раскрывались у одних испытуемых в самом процессе реагирования на ситуацию, а у других — уже при объяснении причин возникшего у них затруднения. Мы встречаемся с тем, что у некоторых испытуемых происходит мучительное перебирание ответов, которые они хотят дать в связи с ситуацией, и это приводит к длительной задержке в реакции.

¹ При очень сильной травме, вызывающей утрату нормальной ориентировки человека в социальной ситуации, этот компонент может на время оказаться несущественным элементом всего его переживания.

Так, у испытуемого А. И. (IV класс) при показе картинки № 5 («Как ты смела сорвать без спроса цветы!») латентное время было равно 47 сек. И он ответил: «Простите меня, я куплю цветы, я поставлю здесь». На вопрос экспериментатора (тут же): «Какие ответы тебе приходили в голову?» — ответил: «Простите меня, я больше не буду приходить сюда». «Я перед вами извиняюсь, я никогда больше не буду рвать цветы». «Извините меня, пожалуйста, честное пионерское — больше не буду рвать цветы».

Испытуемая В. Т. (IV класс) при показе картинки № 7 («Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала») ответила через 32 сек: «Я вас простила». Говоря о затруднительности данной ситуации, она сказала: «Много разных ответов — извините, я на вас не сержусь... и вообще... было неудобно».

Испытуемый А. А. (IV класс) на ту же картинку (№ 7) ответил через 12 сек: «Ну, ничего» — и, поясняя свое затруднение, сказал: «Взрослому говорить нельзя же в глаза, я бы извинил».

Испытуемая Н. Я. (VI класс) при показе картинки № 13 («Ты еще слишком мал, чтобы высказывать свое собственное мнение!») через 17 сек ответила: «Я бы промолчала». Объясняя свое затруднение, она сказала: «Потому, что взрослым возражать нельзя».

Испытуемый Г. (VI класс) при показе той же картинке после 10 сек молчания произносит: «Чего б?» Говоря о затруднении, сказал: «Просто не знаю, что ответить. Потому, что она взрослая, а если сказать, что она и...» Объясняя свое затруднение при реакции на картинку № 19 (с учителем), он же сообщил: «Если бы сказал товарищ, я бы мог сказать, что ты неправ. А она — учительница и нельзя... она взрослая».

Испытуемый В. К. (VI класс) на картинку № 13 после 30 сек молчания реагировал так: «Почему, если я... Я б промолчал», — и говорил: «Взрослому человеку резко не ответишь, да и сам... трудно ответить».

Испытуемый П. Е. (VII класс) реагировал на ту же картинку № 13 двухфазной реакцией; «Каждый способен думать, на то ему и мозг дан» (через 3 сек). «Вообще, конечно, если она так думает, она взрослая, она больше знает» (через 22 сек). Говоря о затруднении, возникшем в связи с этой ситуацией, сказал: «Пререкаться нельзя, доказывать свое мнение нельзя, просто промолчать надо — и все».

Таким образом, у испытуемых имеется желание тут же эмоционально реагировать на воздействие, и иногда эта реакция проявляется в первой фазе, но она часто задерживается, поскольку возникает переживание «социальных сдержек» и социальных требований, которыми надо руководствоваться в своем поведении. Этот процесс борьбы, задерживания у некоторых школьников выявлялся во внешней речи. Например, ученица М. А. (IV класс) на картинку № 2 («Ты еще не дорос, чтоб играть вместе с нами») реагирует так: латентное время 50 сек — что-то шепчет. «Что ты шепчешь?» —

«Ничего не подходит». «А что ты шепчешь, что про себя говорила?» — «Ничего, просто так».

Испытуемые перебирают ответы, учитывая следующие социальные требования:

а) взрослому нельзя возражать; б) не нужно обижать другого (испытуемый М. Л. так объяснял свое затруднение при реакции на картинку № 20: «Ответить товарищу — не дам — это очень обидно для него»); в) не следует грубить (испытуемый С. П., объясняя свое затруднение при реакции на картинку № 9, говорил: «Нельзя же взрослому человеку нагрубить; и надо сказать как-то, что руки не грязные»); г) нельзя пререкаться со взрослыми (испытуемая С. Л., объясняя затруднение при картинке № 15, говорила: «Потому, что со взрослыми пререкаться нехорошо и не знаешь, что ответить»).

Появляется переживание эмоционального затруднения, эмоционального конфликта из-за столкновения первоначального побуждения отреагировать на воздействие и переживания «социальных сдержек». Испытуемая В. М. (VI класс) говорит о своем состоянии затруднения при показе картинки № 11: «Потому, что можно сказать и нельзя. Как-то стесняешься. Хочется и нельзя».

В наиболее рельефной форме переживание «социальных сдержек» и социальных норм выступает в ситуации с учителем, который для школьника является, как мы уже говорили, проводником определенных общественных требований, «носителем» права судить и оценивать действия учащихся. Возникающее затруднение при побуждении ответить учителю на снижение им оценки очень отчетливо выразила испытуемая С. Л. На картинку № 19 она реагировала так: «Ничего бы не ответила, была бы обижена, потому что мои знания (их оценка) снижаются». А затем она говорила: «Ну просто я не могу учителю нагрубить, сказать, что я болтала, а оценку-то за знания снижают. Ничего бы не ответила».

Итак, можно отметить, что в целом ряде случаев непосредственное эмоциональное побуждение отреагировать резким словом, выражением несогласия, протестом (один испытуемый сказал вначале: «Я протес...» — так и не докончив слова) подавляется переживанием социальных требований. Конечной формой всего процесса реагирования является фраза: «Я бы промолчал», —

и характерно при этом, что в большинстве случаев «Я бы промолчал», «Я ничего не отвечу» сочетается с переживанием обиды, недовольства.

Переживание социальных требований наиболее ярко выступает в таких ситуациях, в которых возникают отношения между ребенком, подростком и взрослым, но оно возникает в какой-то мере и при отношениях со сверстниками («не обидеть» и т. д.).

«Социализация» чувств, выражающаяся в том, что в эмоциональную реакцию входит как компонент переживание социальных требований к поведению, проявляется еще в другой форме, а именно в регулировании характера своего переживания с точки зрения того, каким оно выглядит для других. Это может проявляться при переживании: нежности, ласки, недовольства, обиды, страха и т. д.

Говоря о реакции на извинение взрослого по поводу несправедливого наказания, мы уже отмечали, что подростки более сдержанны в проявлении своих чувств, чем младшие школьники, потому что они считаются с теми качествами выявления чувств, которые относятся ими к дозволенным и одобряемым. Наиболее рельефно регулирование характера своего переживания проявлялось в чувстве страха. Прежде всего испытуемые старались скрыть его появление от экспериментатора (в ситуации со старшим школьником, угрожающим избить). Наряду с этим имело место и сознание необходимости регулирования способа выражения своих чувств, для того чтобы не показать, что он испытывал бы страх перед угрожающим ему школьником. Испытуемый С. П., например, говорил: «Все-таки страшно. И книжку надо выручить, и показать, что не трусишь».

Усложнение характера восприятия воздействующего явления, понимание его в более широком социальном контексте в ходе развития человека приводит и к некоторым отрицательным явлениям, о которых мы уже говорили, сравнивая реакции четвероклассников и шестиклассников на факт воровства книги. Учет последствий, которые может иметь открытое осуждение данного проступка, ведет к тому, что старшие школьники в более «деликатной» форме выражают свое осуждение, в то время как четвероклассники открыто высказывают свое негодование по этому поводу.

* * *

Итак, мы осветили результаты эксперимента, направленного на вызов реального переживания у испытуемых. Материалы этого раздела эксперимента сопоставлялись с некоторыми данными, относящимися к отдельным видам нравственных оценок испытуемых, — это делалось для того, чтобы путем обращения к данным иного характера получить более отчетливое представление о существовании эмоциональных реакций, которые возникали у испытуемых на отдельные виды взаимоотношений с окружающими.

Мы не можем, подводя итоги этого наиболее существенного раздела экспериментов, не вернуться к тем высказываниям скептического характера, о которых говорилось в первой главе, а именно не являются ли словесные реакции испытуемых «заученными» высказываниями о положениях морали и не являются ли затянувшиеся ответы испытуемых «надуманными» ответами.

Как отчленяются «заученные» ответы, мы уже видели, нам известны и те критерии, которые позволяют их дифференцировать от живого отношения: это характер интонационной окраски речи, специфические черты мимики и короткое латентное время. Но «надуманный» ответ, который основывается на некотором размышлении, может иметь более длительное латентное время и сопровождаться мимикой несколько иного типа. Не встретились ли мы с подобного рода реакциями испытуемых?

Надо сказать, что и при наличии у человека стремления выказать свой ум или свою оригинальность и т. д. имеются такие острые ситуации, которые снимают подобное желание, отодвигают его на задний план по сравнению с другими побуждениями и переживаниями. И человек в силу «задетости» ситуацией в этом случае включается в нее прежде всего как эмоционально реагирующая личность.

Мы считаем, что наши испытуемые во многих предложенных им ситуациях, особенно из тех, которые представлялись им затруднительными или обидными, находились в таком положении. Может быть, у них и возникало подобное желание, мы этого не знаем, но если словесная реакция после длительной задержки завершается лишь

словом «не знаю», сказанным при этом смущенным или беспомощным тоном, то это уже говорит о том, что всякая «надуманность» в ответе отсутствует. Другим свидетельством является то, что в ряде случаев ответная реакция была двухфазной и даже трехфазной, когда испытуемый через длительный промежуток времени, потому что он чувствует внутреннее неудовлетворение, произносит в беспокойном и напряженном тоне какие-то новые слова. Но необходимо вообще подчеркнуть, что нами фиксировались не просто слова, а ответная реакция в ее целостности, т. е. в ряде ее показателей; ими были: мимическое поведение испытуемого, включая экспрессивную окраску речи, латентное время и произносимые слова (с точки зрения их содержания и их формы). Характер сочетания показателей, их соответствие друг другу делались существенным дополнительным критерием для интерпретации.

Необходимо отметить следующее соответствие показателей, с которым мы столкнулись в ряде случаев. Имело место возрастание латентного времени, рост моторного беспокойства, активных изменений в мимике, изменение формы ответа тогда, когда ситуация являлась для испытуемого затруднительной или обидной. Содержание ответа по существу соответствовало всем другим симптомам переживания.

Ситуации, с которыми встретились наши испытуемые, в значительной мере были такими, что порождали затрудненность.

Конечно, в отклике человека на единичное воздействие (ситуацию) проявляется лишь конкретное эмоциональное состояние, вызванное данным поводом. Однако, когда мы имеем целый ряд ситуаций, вызывающих определенного рода эмоциональные реакции, тогда мы можем сказать, что в этих откликах в определенной мере уже проявляется не просто ряд единичных реакций, а эмоциональная направленность личности, более или менее значимая.

Поэтому, благодаря тому что имел место относительно широкий охват видов эмоциональных реакций наших испытуемых на различные ситуации, они выступают для нас не просто как рядоположные реакции, а как свидетельство уже некоторых характерных особенностей эмоциональной жизни наших испытуемых.

Глава V

К ВОПРОСУ О НЕГАТИВИЗМЕ ПОДРОСТКОВ

Как для психологов, так и для педагогов вопрос о возрастных особенностях детей и подростков является существенным потому, что освещение этой проблемы создает основы для понимания становления психической жизни ребенка, и потому, что лучше выявляются те стороны его личности, которые доступны для педагогического воздействия.

Характер нашего эксперимента, поскольку в нем были испытуемые, принадлежащие к разным возрастным группам, — дети предподросткового возраста (от 10 до 11½ лет), учащиеся, находящиеся в среднем периоде подросткового возраста (11½—13½ лет), и школьники, приближающиеся к концу подросткового возраста (14—15 лет), естественно предполагал сопоставление полученных данных в возрастном плане. Но, кроме того, в наш эксперимент мы включили такие ситуации, которые позволяют в известной мере осветить и проблему негативизма подростков. Как известно, негативизм считается характерной особенностью этого возраста. Поэтому, соотнося материал, характеризующий вообще эмоциональные реакции и виды эмоционального отношения, присущие разным возрастным группам, мы будем его сопоставлять и в плане ответа на вопрос о негативизме.

Каковы же данные, полученные в результате эксперимента, которые характеризуют возрастные особенности школьников в отношении их эмоциональной сферы? Надо сказать, что примененная методика не дает возможности увидеть, какова функция того или другого конкретного нравственного чувства в жизни и деятельности ребенка, подростка, в какой мере такое чувство является для него переживанием, которое определяет не только

отдельные проявления его поведения, но и характер внутреннего мира и устремлений личности. Нам не удается при этом узнать, как оно переживается в самопознании. Примененная методика не дает возможности установить, какое значение в целом приобретает эмоциональная сфера как таковая в жизни ребенка, подростка на определенной фазе его развития. Для этого нужны другие методы исследования: длительное наблюдение поведения в быту, в учении, в дружбе, спорте и т. д.; изучение дневников, интересов — к книге, к кино; изучение эмоциональных проявлений в трудных и неожиданных жизненных ситуациях и т. д.

Но вместе с тем, благодаря тому что перед нами прошли разные возрастные группы, мы смогли проанализировать характер некоторых существенных видов эмоционального отношения к людям и взаимоотношениям с ними, которые выступают с известными различиями в связи с генетически разными фазами развития детей. Затем на основании сопоставления проявлений эмоционального поведения, существа и характера реакций этих групп мы можем сказать о том, что же в определенной возрастной фазе развития ребенка его в наибольшей мере волнует и задевает. А это уже косвенно свидетельствует о том, какую функциональную роль в жизни и поведении личности играют именно такого рода чувства. Знание различия эмоциональных реакций, определяющихся различием возраста, в известной мере позволяет увидеть, какого же рода переживания являются на данном этапе наиболее глубокими, т. е. личностно значимыми и тем самым влияющими на образ мыслей, устремления и поведение растущего человека.

В эксперименте мы встретились с индивидуальными различиями, касающимися как формы проявления эмоционального отношения (различия в латентном времени, однофазность или двухфазность реакции, особенности в моторике, диапазон мимических изменений и т. д.), так и характера эмоционального отклика по содержанию. Однако мы можем сказать, что при их наличии все же возрастные различия выступают довольно отчетливо.

В каких сторонах эмоциональной сферы школьников они проявляются? В отношении характера дружбы со сверстником эксперимент выявил в возрастном плане от-

носителем немногое: в IV классе у некоторых школьников еще имеется смешение понятий «товарищ» и «друг», в VI и VII классе его нет; шестиклассники и семиклассники лучше осознают свое отношение к другу, у них возникает чувство дружбы, связанное с кругом интимных, ценных ими переживаний.

При рассмотрении характера эмоционально окрашенных желаний различия делаются более явственными. Для учащихся VI класса (а особенно VII) делается значительно более актуальным, чем для четвероклассников, вопрос об успехах в школе, несмотря на то что шестиклассники (по видимости) меньше проявляют старательности к занятиям и внимания к оценкам. Для учащихся IV класса является характерным высказывание желаний, относящихся к их дружбе со сверстником, а у наших шестиклассников и семиклассников такие высказывания не встречаются. Противоречит ли это данным об углублении дружбы с возрастом? Нет. Дело в том, что произнесенные желания относятся не к существу дружбы, а к условиям ее протекания (чтоб поселились ближе и т. д.); шестиклассники и семиклассники к такого рода моментам относятся реалистичнее и не высказывают таких желаний.

В связи с этапом более высокого овладения спортивными навыками у наших испытуемых — шестиклассников — определенное место занимают желания успехов в конкретных областях спорта, у детей других возрастов эти желания представлены слабее.

Отчетливое различие в связи с возрастом появляется в отношении оценки своих эмоциональных качеств (обидчивость, вспыльчивость, грубость). Если мы не находим сдвигов от класса к классу в отношении уменьшения такой формы уклонения от оценки, как «не знаю», то зато мы получаем серьезные сдвиги в отношении более точного и дифференцированного осознания своих эмоциональных качеств. Ни один четвероклассник не признал себя вообще обидчивым и вспыльчивым, а шестиклассники это выразили уже отчетливо. За два года развития произошли серьезные изменения в характере самооценки. Если у четвероклассников самооценка в отношении наличия — отсутствия такого качества, как обидчивость, совсем не совпадает с оценкой классного руководителя, то у шестиклассников и семиклассников она в значитель-

ной степени совпадает с оценкой такого наблюдателя, как классный руководитель.

Интерес к собственной личности, появляющийся у подростка и связанный с ростом самосознания (об этом писали Л. С. Выготский, П. Л. Загоровский, Бузман, Л. И. Божович), сказывается в том, что уже на фазе развития в 12,5—13,5 лет самооценка в отношении некоторых эмоциональных качеств собственной личности делается значительно более дифференцированной и более адекватной.

Изменения, которые происходят в психике подростка в связи с процессом его роста, развитием его личности, проявляются в том, что меняется не только содержание его социальных связей с окружающими, но и его восприятие характера и форм этих связей с окружающими людьми. Эти изменения получают свое выражение в качествах его эмоционального отношения к различным формам общения со взрослыми и сверстниками и в характере его эмоциональных реакций на формы этого общения.

Надо подчеркнуть, что в подростковом возрасте в жизни растущего человека происходят серьезные сдвиги, связанные с тем, что из ребенка он превращается в юношу. Быстрый физический рост, меняющий его самочувствие, завершение полового созревания, приводящее к появлению новых переживаний, вместе с ростом его сил, знаний об окружающем, умений—все это меняет его психику, его самосознание на протяжении 4—5 лет. У него появляются новые, неизведанные в детстве переживания, интересы и запросы. У подростка растет интерес к себе, к своим переживаниям, развивается самосознание. И он осознает эти сдвиги, происходящие в его психике, и начинает считать, что делается уже в известном смысле взрослым. Подросток уже не ребенок, но он для окружающих никак еще и не взрослый. Его физическое, его духовное, трудовое развитие не достигло того уровня, который присущ юноше. Действия и поступки юноши, его поведение в целом являются более продуманными, более зрелыми, выполняются с большим чувством ответственности, чем действия подростка. По целому ряду объективных оснований взрослые должны следить за подростком, чтобы он не совершил необдуманных поступков, и они серьезно должны заниматься его воспитанием. И вот тут может возникнуть серьезное противоречие.

У подростка по сравнению с ребенком изменилось понимание того, каково должно быть его положение среди окружающих, возникло новое представление о том, на что он имеет право в общении со взрослыми. Он остро переживает наступившую свою взрослость, претендует на то, чтобы окружающие поняли, что он уже не ребенок, что он имеет право на известную самостоятельность в своем поведении, действиях, суждениях. И он стремится к тому, чтобы его реальное положение среди взрослых (главным образом в семье) отвечало его притязаниям. А оно по ряду моментов не может отвечать всем его притязаниям, так как подросток еще нуждается в руководстве, проявляет зачастую незрелость в действиях и суждениях. В этих условиях отказ в признании за ним определенных прав, проявление неуважения к его изменившейся жизненной позиции, к его «взрослости» вызывают у него стремление дать старшим отпор, заставить их почувствовать, что он уже не маленький. Это стремление дать окружающим отпор, защитить от них свою самостоятельность в зависимости от отношений с ними (и в первую очередь в семье) может возникать у подростка эпизодически. Но в том случае, когда он постоянно сталкивается с проявлениями неуважения к нему, с покушением на те права, которые он считает неотъемлемыми, оно может превратиться в устойчивую «установку» по отношению к окружающим. Оно может «вырасти» в общий своеобразный негативный подход к их предписаниям и требованиям, превратиться в готовность на все такого рода воздействия реагировать негативно. И это получает свое выражение как в характере чувств, которые он переживает при таких воздействиях, так и в форме их проявления.

Ряд психологов (Ш. Бюлер, Кро, Тумлирц, П. Л. Загоровский и др.) указывали, что в определенный период развития подростка возникает негативная фаза (период отталкивания), которая проявляется в изменении поведения, настроения, форм общения с окружающими. Ш. Бюлер даже определяла длительность этой негативной фазы (6—9 месяцев) и указывала, что, например, у девочек она наступает в 13 лет и 2 месяца. С такой абсолютизацией тех особенностей развития подростка, которые могут иногда наступать в силу ряда условий и фактически часто наступают, согласиться никак нельзя.

Нет оснований утверждать, что подросток обязательно (фатально), так же как он обязательно проходит период полового созревания, должен пройти негативную фазу, приуроченную к определенным годам и месяцам развития. Однако и нет оснований отрицать многочисленные факты проявлений негативизма, с которыми мы встречаемся. Важно найти те причины, которые к ним приводят.

Черты негативистского отношения к отдельным видам воздействия окружающих, если они существуют, должны в первую очередь сказаться на характере чувств и переживаний подростка, поскольку в эмоциональной реакции отношение человека к тем или другим явлениям действительности проявляется наиболее непосредственно, в наименее завуалированной форме. В этой связи представляют известный интерес сравнительные данные о характере эмоциональных реакций школьников, принадлежащих к разным возрастным группам, на взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками. Было бы неверно себе представлять, что мы имеем такие ситуации, которые у детей предподросткового возраста вызывают положительную эмоцию, а у подростков негативную, проявляющуюся в переживании обиды, недовольства, раздражения и стремления агрессивно отреагировать. Такого резкого различия не бывает при относительно сближенных возрастах, потому что в понимании взаимоотношений между людьми, характере восприятия их воздействий, отношении к характеру экспрессии людей подросток и ребенок предподросткового возраста мало отличаются друг от друга. Поэтому следует говорить лишь о той мере, в какой получает выражение та или иная тенденция в эмоциональном развитии растущего человека на разных возрастных этапах, когда он сталкивается с воздействием, в котором звучит для него требование, предписание, осуждение, извинение, когда объективно в ситуации он встречается с проявлением пренебрежения или признания, неуважения или уважения.

В этом аспекте целесообразно систематизировать те сопоставления между разными возрастными группами школьников, которые мы производили по ходу эксперимента.

Наши испытуемые встретились с тремя формами предписаний взрослых: 1) как надо себя вести на улице;

2) теплее одеваться, чтоб не простудиться; 3) ждать вечером в школе, пока за ними не зайдут (с видоизменением воздействия, когда об этом уже попросит мать).

Характерно, что на фоне негативных эмоциональных реакций, которые имелись в известной мере у испытуемых всех групп, выделяются эмоциональные реакции шестиклассников. Прежде всего мы замечаем, что шестиклассники в наименьшей степени готовы послушаться по сравнению с учащимися IV и VII классов. Так, в отношении поведения на улице готовы послушаться: 88% четвероклассников, 80% семиклассников и только 58% шестиклассников. При предложении одеться потеплее при ветреной погоде, чтобы не простудиться, готовы послушаться: 48% четвероклассников, 50% семиклассников и лишь 18% шестиклассников. Ожидать в школе были готовы: 29% четвероклассников, 10% семиклассников и никто из шестиклассников. Характерно, что из трех ситуаций наиболее обидной представилась именно ситуация ожидания в школе. Подростки ее восприняли как выражение отношения к себе, как к маленьким. Это сказалось в том, что 43% шестиклассников отчетливо признали ситуацию обидной для себя. Существенно и другое: негативное отношение подростков в очень большой мере вызывается таким тоном обращения, в котором они усматривают проявление неуважения к себе. Но ситуация ожидания в школе была изменена; они воспринимали уже не предписание, но предполагаемую просьбу матери, связанную с ее беспокойством. Однако это на них мало повлияло. Вызывала у них недовольство, раздражение сама ситуация независимо от того, каковы были основания и мотивы обращения к ним. Самый факт ожидания в школе представлялся им обидным и оскорбительным. Поэтому они оказались наименее податливыми на изменение ситуации. Если не будут ждать из IV класса 42%, из VII класса 50%, то из VI класса не будут ждать 67% учащихся (речь идет не о фактическом ожидании, а о готовности ждать).

Когда мы обращаемся к другой ситуации, в которой также проявляется неуважение к возрасту и личности испытуемого («Ты еще слишком мал, чтобы высказывать свое собственное мнение»), то видим снова, что негативистская тенденция проявляется наиболее отчетливо в эмоциональных реакциях подростков от 12½ до 13½ лет.

Это сказывается в ряде моментов: прежде всего однофазная реакция, связанная с определенностью эмоционального отношения, встречается у них в наибольшем проценте (47% — IV класс; 30% — VII класс и 73% — VI класс); затем больший по сравнению с другими возрастными группами процент шестиклассников порывает возражать взрослым (IV класс — 29%, VII класс — 0% и VI класс — 41%). Хотя испытуемым всех групп ситуация представляется обидной, но в наибольшем проценте ее признали обидной учащиеся VI класса (91%).

Может возникнуть вопрос о том, почему именно у группы школьников в возрасте от 12½ до 13½ лет (как это было в нашем эксперименте) негативистские тенденции проявлялись ярче, чем у подростков 14—15 лет? Есть ли в этом известная закономерность? Мы считаем, что это можно объяснить особенностями общего развития подростка, принадлежащего к первой возрастной группе. Стремление утвердить свою взрослость развито у той и другой группы достаточно отчетливо, но рядом с этим есть другие моменты, определяющие характер их психической жизни. Прежде всего «владение собой» отчетливо возрастает от года к году. И, как показывает наше исследование, подростки 14—15 лет лучше владеют выражением своих чувств, чем подростки 12½—13½ лет. Там, где шестиклассник порывается возражать, протестовать, излить свое несогласие, там семиклассник часто готов молчать. Становится с каждым годом развития подростка более зрелым и понимание им каждой встреченной ситуации, и понимание системы социальных взаимоотношений, отношений взрослого и незрелого человека, прав и возможностей тех и других. Выбатывается умение не только более правильно оценивать ситуацию, но и привычка более дисциплинированно подчиняться социальным требованиям. Все это в известной мере сказывается на поведении, на эмоциональных реакциях подростков обеих возрастных групп. Подросток, принадлежащий к более младшей группе, проявляет свою незрелость в аффективности своих реакций, в неумении разобраться в ситуации достаточно правильно, увидеть ее разные стороны. Просьба матери об ожидании в школе меньше действует на него, чем на семиклассника. Тот лучше отдает себе отчет в мотивах беспокойства матери и, хотя считает их необоснованными, выражает больше готовности

ждать. А шестиклассник в меньшей степени осознает мотивы беспокойства матери, а больше обиду (что к нему относятся, как к маленькому). Менее отчетливое понимание значения и смысла социальных требований, выражаемыми которыми являются взрослые, приводят подростка-шестиклассника и к более агрессивным проявлениям своих отрицательных переживаний, чем у семиклассников. Интересно, что в ряде случаев ситуация переживается как обидная в одинаковой мере и теми и другими, а вместе с тем характер эмоциональной реакции у тех и других различен. Семиклассники более сдержанны в проявлении своих чувств. В результате можно сказать, что стремление к утверждению своей «взрослости» у шестиклассника меньше тормозится другими значимыми устремлениями и переживаниями, чем у семиклассника. И поэтому оно может выступать в более незрелых формах, принимая во внимание то, что чувство уверенности в себе самом у младшего подростка меньше, чем у старшего подростка, в связи с тем что у него меньше умений и знаний, он меньше успел осуществить дел, а все это в целом как раз «питает» в старшем подростке чувство уверенности и обосновывает его. В связи с этим утвердить свою «взрослость» младшему подростку более важно и он более реактивен на проявление неуважения к нему, чем старший подросток. Все это в известной мере позволяет понять разницу в эмоциональных реакциях, с которой мы встретились при анализе материала.

Обращая серьезное внимание на характерные особенности проявлений негативизма у подростков, психологи часто упускали из виду одно очень серьезное обстоятельство, а именно, что этот процесс протекает на фоне появления и развития социально-положительных чувств, связанных с добрыми побуждениями, стремлением к доброжелательному общению с окружающими. И это отчетливо раскрывается в очень яркой форме тогда, когда негативная «установка» по отношению к взрослым, ожидание с их стороны неуважительного отношения и готовность на него резко реагировать приходят в столкновение с другими тенденциями личности подростка.

В эксперименте как раз такой была ситуация, в которой взрослый выражал сожаление, что он несправедливо наказал ребенка, подростка. Эта ситуация остро задела всех наших испытуемых. Во всех группах сильно увели-

чилось латентное время, изменилось мимическое поведение, переживался эмоциональный конфликт. Латентное время было у четвероклассников 22,1 сек, у шестиклассников — 23 сек, а у семиклассников — 15,4 сек. Характерно, что среди всех трех возрастных групп учащиеся из VI класса испытывали в этой ситуации наибольшее затруднение (IV класс — 47%, VI класс — 73%, VII класс — 20%). При этом ни один испытуемый из VI класса не считал, что он обидится или разозлится в связи с тем, что высказывают сожаление по поводу несправедливого наказания (а у испытуемых IV и VII классов встречалась и такая реакция). Негативная «установка» к взрослым оказалась неожиданно не подкрепленной реальным поведением взрослого; наоборот, подросток слышал слова извинения, и это приводило к тому, что ситуация вызывала особое затруднение. В итоге слова извинения вызвали отчетливое появление положительно окрашенных социальных чувств, которые у подростка носят достаточно развитый характер. Нужны только условия, чтобы они выявились.

Эта особенность эмоциональной сферы подростка от 12½ до 13½ лет получает подтверждение и по другой линии отношений с окружающими, а именно в их эмоциональных реакциях на отношения со сверстниками.

Неправильно сводить вопрос о негативистских тенденциях только к проблеме «подросток-взрослый», они проявляются и по линии «подросток-подросток» там, где имеет место «ущемление» прав подростка, там, где он встречается с проявлениями пренебрежения к себе. Но рядом с этим имеется и другое — развитие социально-положительных чувств.

Мы упомянем здесь только о двух и притом противоположных ситуациях. Одна ситуация, когда сверстник (девочка) говорит о том, чтобы он не ждал качелей, так как она будет кататься целых два часа, и другая ситуация, когда сверстник перед ним извиняется за то, что нечаянно сломал его самокат. В ситуации с качелями мы имеем следующие сравнительные данные. Агрессивно ответят на высказывание девочки учащиеся всех классов примерно в одинаковом проценте, но агрессивно поступят («сгонию», «дам по шее», «задержу качели» и т. д.) в наибольшем проценте именно шестиклассники (IV класс — 24%, VI класс — 47%, VII класс — 30%). Если среди испытуе-

ных IV и VII классов достаточно большая часть выражает готовность подождать, пока качели освободятся (IV класс — 24% и VII класс — 30%), то среди шестиклассников не нашлось ни одного, кто готов был бы ждать. А вот когда мы обращаемся к ситуации, где сверстник извиняется перед ним, то оказывается, что наименее агрессивной является как раз реакция шестиклассников. Примирительно реагировали: IV класс — 59%, VI класс — 67%, VII класс — 40%.

Эти данные говорят о том, что эмоциональные отклики подростка на воздействия окружающих людей являются негативными только в условиях специфических форм взаимоотношений с окружающими, в других же формах взаимоотношений сказывается развитие социально-положительных чувств и мотивов действий и поступков.

Следует указать еще на одну особенность, характерную для подростков, находящихся в средней фазе развития. Справедливо говорят, что в этой фазе наступает очень отчетливое переживание самоутверждения, которое проявляется в болезненном восприятии недостаточно уважительного отношения взрослых к подростку. Наши материалы также свидетельствуют об этом. Однако это положение о самоутверждении обычно рассматривалось по линии соотношения «подросток-взрослый», а не по линии соотношения «подросток-подросток». Полученный нами материал «о раздаче билетов» в ролевой игре выявил очень различную картину отношения к этому вопросу в разных возрастных группах и отчетливо показал яркую тенденцию к самоутверждению, присущую подросткам от 12,5 до 13,5 лет.

Как решали вопрос о раздаче трех билетов учащиеся разных возрастных групп?

Характерно, что свыше 50% шестиклассников (включая и того, кто не знает, как поступить) считают нужным взять билет себе, в то время как учащиеся IV и VII классов решили этот вопрос по-другому, руководствуясь преимущественно интересами той группы, которую они представляли.

Таковы некоторые данные общего характера о возрастных особенностях в сфере эмоций и чувств наших испытуемых-школьников, которые выявились в ходе эксперимента.

Мы имели дело со средними данными, которые были получены при простой математической обработке. Они позволили нам выявить известные тенденции эмоциональных реакций разных возрастных групп. Средние данные показали, что негативистская тенденция наиболее отчетливо проявилась у шестиклассников. О причинах, приводящих к ней, мы уже говорили. Но мы занимались пока лишь сопоставлением средних цифр. А ведь рядом с негативными реакциями шестиклассников мы встретились у них со значительным количеством и положительных реакций. Чтобы раскрыть особенности и причины этих реакций, надо обратиться к индивидуальным биографиям наших испытуемых. Тогда вопрос о негативизме подростков получит новое, дополнительное объяснение.

Данные эксперимента позволяют провести некоторое сопоставление материала в индивидуальном плане. Среди материалов о тех подростках, которые характеризуются как реагирующие резкими отрицательными эмоциями и проявляющие агрессивность, мы попробовали произвести подобное сопоставление. В ряде случаев отчетливо выявляется определенная зависимость между характером взаимоотношений с окружающими, членами семьи и особенностями эмоциональных реакций подростка.

Перед нами подросток В. С. Он маленького роста, коренастый. При высказывании самого большого желания он с большой выразительностью говорит: «Вырасти!» Дома он самый младший. С ним ведется постоянная «война». Его наказывают за плохие отметки, постоянно ругают за плохое поведение. Старшие сестры (прекрасные ученицы по характеристике классного руководителя) настойчиво стремятся «переломить» его характер. Поэтому В. С. резок, готов тут же дать отпор. Он говорит с вызовом: «Ну и пусть бьют». Классный руководитель характеризует его так: «Мальчик очень невыдержанный, грубо, резко отвечает даже тогда, когда с ним разговаривают совсем мирно, по-дружески. Совершенно не умеет (и не хочет, пожалуй) сдерживать себя. Очень общителен. В классе его любят. На замечания, даже самые резкие, не обижается. Но очень болезненно реагирует на несправедливость». И вместе с тем этот же мальчик, когда речь идет о выборе друга, выбирает Сережу (№ 6), объясняя свой выбор тем, что это «тихий мальчик». Рассказывая о

своем действительном друге, он с мягкой интонацией говорит: «Он хороший. Все в нем нравится». На вопрос о том, сердится ли он когда-нибудь на своего друга и за что, он отвечает: «Я никогда на него не сержусь».

Таким образом, подросток В. С. — резкий, готовый всегда дать отпор, проявляет вместе с тем большую мягкость в общении с другом, ценит в возможном друге такие же качества. Но отношения в семье привели к тому, что он находится все время в состоянии «готовности» эмоционально резко реагировать на те воздействия, в которых он усматривает пренебрежение, ущемление своих прав, обиду.

Для иллюстрации положения о серьезном влиянии отношений в семье на развитие или, наоборот, сглаживание негативистских тенденций у подростка приведем материалы о двух подростках, которые значительно более спокойно, с большей мягкостью реагировали на предписания взрослых.

Вот данные о подростке Ж. Ф. Интересно привести о нем и семье высказывания классного руководителя. «Мать не работает, следит за детьми. Взаимоотношения родителей очень дружеские: отец — прекрасный семьянин, хороший работник. Дети очень уважают его. Наказывать Ж. не приходится, но иногда все же его лишают какого-либо удовольствия за плохие отметки по устным предметам, за то, что он не выполнил поручение. Дома, как и в школе, он вежлив, ласков». Другой случай — мальчик С. П., который себя считает обидчивым, вместе с тем признал обидными для себя меньше ситуаций, чем другие школьники. При среднем числе картинок, признанных обидными каждым испытуемым, 10 он признал обидными лишь 7. У него очень хорошая дружба с другим мальчиком, в результате которой они оба становятся, по их признанию, лучше. Об этом говорят не только они сами (не зная о своих взаимных характеристиках), но и классный руководитель. С. П. реагировал на ситуации, которые могли вызвать негативную реакцию, более мягко и более спокойно, чем некоторые его сверстники. Характеризуя положение в семье, классный руководитель сообщает: «В семье все хорошо. Родители — интеллигентные люди, живут дружно. К мальчику относятся ровно, заботятся о нем. У С. много книг, отец ходит с ним в театр, на лекции в Политехнический музей. В шко-

ле С. на замечания не обижаются, принимает их как должное. Всегда вежлив».

Отсюда не следует, что эти подростки не могут пережить аффективную вспышку, проявить агрессивность, если их обидеть. Так, С. П. проявил однажды грубость по отношению к педагогу. Но, как говорит классный руководитель, виноват был сам педагог. Таким образом, в тех случаях, когда отношения у подростка с окружающими таковы, что негативные тенденции не получают «питания», его притязания на уважение, признание за ним известных прав приведены в относительное соответствие с его реальным положением в семье и в школе, мы можем заметить ослабление тенденции к негативизму, отсутствие стойкой негативной установки на воздействия взрослых. Лишь при определенных условиях взаимоотношений подростка с окружающими может пышно расцвести негативизм и проявиться в характере его эмоциональных реакций. Об этом говорят данные нашего эксперимента.

Поэтому следует сказать так: нет оснований утверждать, что подросток обязательно должен пройти негативную фазу развития. Появление ярко выраженного негативизма вызывается конкретными причинами: характером его реального положения в семье и среди окружающих, несоответствием между его притязаниями и отношением к нему взрослых, проявлением неуважения к нему, к его запросам. Эти тенденции к негативизму могут превратиться при особых условиях воспитания на время в стойкую негативную установку к воздействиям взрослых. Негативизм получает более яркое выражение скорее в средней фазе развития подростка, чем в конце подросткового возраста. Это объясняется меньшей его зрелостью, меньшим умением владеть собой и отдавать себе отчет в характере социальных отношений со взрослыми и в нормах, которые эти отношения определяют.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед нами стоял вопрос об экспериментальном изучении нравственных чувств. Ряд психологов (Пьяже, Н. Левитов) проявляли принципиальный скептицизм по поводу возможности такого исследования. Высказывались соображения такого рода: мы можем в лабораторном эксперименте изучить мнения испытуемых по поводу тех или других явлений жизни и взаимоотношений между людьми, их нравственные суждения и обоснования, по которым суждение носит такой именно характер, но не можем изучать их нравственные чувства.

Мы считаем, что такого рода соображения являются неправильными. Надо сказать, что в лабораторной обстановке очень трудно, но отнюдь не невозможно организовать даже такую ситуацию, где практически осуществлялось бы нравственное действие испытуемого, сопровождающееся и его нравственными переживаниями (негодованием, сомнениями, угрызениями совести, переживанием нравственного долга и т. д.).

Но такой тип эксперимента очень ограничен в своих возможностях (в смысле вариаций и повторений). Нравственно-жизненное действие может быть организовано лишь единожды: мы показываем, например, письмо, в котором описывается якобы совершенный испытуемым неблаговидный или, наоборот, благородный поступок; сообщаем доверительно о мнениях, неверно оценивающих его поведение, которые высказывались уважаемыми людьми; обращаемся с просьбой к нему отказаться от какого-то интересующего его дела, в котором якобы заинтересован другой человек, и т. д. Для того чтобы испытуемый воспринял сообщенное ему всерьез и реагировал

на него как на случившееся с ним жизненное происшествие, само сообщение должно осмысляться им вне контекста эксперимента, а именно как жизненная реальность. Да и экспериментатор должен им восприниматься не как человек, который пригласил его участвовать в эксперименте, а как знакомый, товарищ, гражданин и т. д. Повторить вновь такого рода воздействие на испытуемого уже не удастся, если только не ввести такую модификацию и не сообщить ему, что все сказанное было выдумкой, для того чтобы зафиксировать опять-таки его реакцию на это разоблачение.

Но в лабораторной обстановке могут быть такие ситуации, которые представляют собой жизненную реальность ослабленного типа и вместе с тем позволяют вызывать у испытуемых нравственные чувства, не выводя их при этом из контекста эксперимента.

В этих случаях у испытуемых может возникнуть эмоциональная реакция своеобразного типа, которая вместе с тем довольно отчетливо раскрывает характер нравственных чувств (в широком смысле слова), присущих им по отношению к ряду жизненных явлений и взаимоотношений людей. Мы считаем, что проведенный нами эксперимент принадлежит к такому типу. Во время эксперимента у испытуемых были в некоторых случаях вызваны эмоциональные реакции своеобразного характера, при этом очень симптоматичные для характеристики свойств им чувств и эмоциональных установок. Мы указывали в III главе, что по поводу возникающего у испытуемых поведения во время эксперимента может быть сделан ряд предположений. Чем же объясняем мы особенности их поведения, исходя из детального рассмотрения их реакций?

Отчего возникало своеобразие их целостной эмоциональной реакции, сопровождавшейся резкими изменениями мимического поведения, экспрессии речи, задержкой латентного времени?

Безусловно, в обстановке нашего эксперимента испытуемые не производили таких действий, которые являются реальными моральными поступками и являются при этом выражением нравственного мира человека. Вместе с тем в условиях нашего эксперимента испытуемые не находились и в такой обстановке, когда они, воспринимая, например, жизнь героя в кино, в ли-

тературном произведении, свободно отдаются переживаниям, связанным с восприятием иллюзорной действительности, и «сопереживают» вместе с героями перипетии их жизни, не связывая это со своим реальным поведением. Положение их было иное.

Они находились в таких психологических условиях, когда они должны были с достаточной долей внутренней ответственности — а они ее принимали — решать вопрос о своем возможном поступке в обстоятельствах, которые являются не иллюзорными, а представляются достаточно реальными в силу характера самой предложенной им ситуации. Они не могут ответить на воздействие шаблоном, «заученным» ответом потому, что им предложена как возможная, живая и не безразличная для них ситуация.

Они встретились здесь не со странными, непонятными ситуациями, далекими от их жизни, из которых надо было бы искать выход чисто интеллектуальный, незатрагивающий их моральное сознание. Нет, ситуации, с которыми они встретились в обстановке эксперимента, были такими, с какими они неоднократно сталкиваются в жизни и которые непременно вызывают при этом их живое эмоционально окрашенное отношение. Это все ситуации, о которых они думали неоднократно после реального происшествия в их жизни и часто переживали вновь, воссоздавая перед собой все его обстоятельства и свое собственное поведение.

И поэтому, встретившись с ними в эксперименте не в их реальном, а лишь в их возможном (представляемом) виде, они реагировали на них достаточно эмоционально.

Возникает вопрос иного рода. Почему же реакции на эти возможные ситуации сопровождались яркими мимическими симптомами и длительной задержкой ответа — симптомами, которых часто в жизни не бывает при аналогичных обстоятельствах? Дело в том, что в жизни ребенку, подростку под воздействием объективной обстановки при столкновении с окружающими приходится очень часто не только реагировать быстрее — иначе он колеблет свою жизненную позицию перед воздействующим на него человеком, — но и реагировать, маскируя свои первичные, непосредственно возникшие переживания во избежание осуждения, окрика, возможного наказания и т. д.

Тут же, в силу того что ситуация только возможна, они могут свободнее выразить свое первоначально возникшее эмоциональное отношение, выразить так, как им бы это хотелось, в то время как в жизни они не всегда это могут сделать. При этом и выявляются присущие им эмоциональные тенденции и направленности. Отсюда не следует, что в их реакции нет других моментов, связанных с состоянием затруднения и иногда эмоционального напряжения. Затруднение может быть порождено самой задачей, вставшей перед ними, т. е. необходимостью искать ответ в эксперименте на нелегкую в нравственном отношении проблему и т. д.

Однако — и это существенно — в этой целостной живой реакции имеются компоненты, которые вскрывают вместе с тем их живое, правдивое отношение к ряду явлений жизни и взаимоотношений людей и тем самым характеризуют их чувства.

Эксперимент, который проводился нами, был комплексным, поэтому в нем были затронуты многообразные виды эмоционального отношения детей и подростков к разным явлениям жизни.

Мы ознакомились с содержательной стороной этих видов эмоционального реагирования детей и подростков. Перед нами выявилось не только то, как они реагируют на известное воздействие, но и то, какова по существу их реакция, какие побуждения, нравственные оценки и переживания вызывает то или иное воздействие. А это позволяет нам в известной мере судить о том, каковы те явления, те формы отношений с людьми, которые затрагивают, волнуют наших испытуемых, задевают их за «живое».

Такие реакции, рассматриваемые не просто как случаи индивидуального поведения, а как факты, относящиеся к определенным возрастным группам, дают материал для характеристики возрастных особенностей эмоциональной сферы этих возрастных групп.

В этом заключался смысл количественной обработки видов эмоциональных реакций наших испытуемых по возрасту (по классам), так как это позволило увидеть некоторые закономерные особенности эмоциональной жизни школьников определенного возраста и те тенденции ее изменения, которые при этом появляются.

Само собой разумеется, что, когда речь идет о содержательной стороне эмоциональных реакций человека,

особенно относящихся к области нравственных оценок и переживаний, нельзя не учитывать тот индивидуальный жизненный путь, который человек проделал. Характер полученного им воспитания, степень усвоения общественных норм поведения, его практический опыт в области нравственных действий, взаимоотношения растущего человека с членами семейного коллектива и его положение в нем безусловно влияют на особенности его эмоциональных реакций, формы их проявления и их содержание. Однако, поскольку эти индивидуальные качества присущи всем испытуемым без исключения, независимо от того, к какой возрастной группе они принадлежат, постольку существенно увидеть, каковы же те отличительные черты, которые выявляются, когда мы имеем дело именно с группой. Если не всегда может быть проведена резкая дифференциация между группами, то важно увидеть, какие проявляются при этом тенденции.

Материал, подвергшийся нами рассмотрению, различен по своему характеру с точки зрения отношения к области эмоций и чувств. Мы встретились с проявлением эмоционального отношения в инaktuальной форме, когда наши испытуемые выражали свое отношение к дружбе, к качествам друга, к отдельным сторонам школьной жизни в определенного рода мнениях, оценках, суждениях. И мы встретились с переживаниями испытуемых, выступивших в более или менее выраженной форме, когда они столкнулись с ситуациями, которые задевали их. И здесь для нас вскрылось, что в характере отношений с окружающими — взрослыми и сверстниками — их особенно волнует. И это позволяет нам узнать с некоторой новой стороны внутренний мир подростка.

То обстоятельство, что исследование проводилось широким фронтом, имея своей задачей осветить вопросы экспериментального изучения чувств, закономерно приводит к необходимости поставить ряд проблем, имеющих серьезное значение для более уточненной постановки вопроса психологами при дальнейших попытках изучения сферы нравственных чувств.

В первую очередь это две проблемы: проблема показателей в таком эксперименте и проблема возможных ситуаций для такого эксперимента.

Когда мы обращаемся к проблеме показателей в эксперименте по изучению нравственных чувств, то суще-

ственным является получение таких индикаторов, которые носили бы в известных условиях однозначный характер, а также таких индикаторов, которые, как говорится, могут быть вынесенными за скобку наблюдения за мимическим поведением в его полноте (поскольку реагирование испытуемого в основном пойдет по этому руслу, а не по руслу совершения поступка).

Для нас в нашем эксперименте таким показателем на «фоне» мимического поведения, включая экспрессию речи и содержание словесных реакций, явилось латентное время. Поскольку мы встретились с удлинением латентного времени при ситуациях, эмоционально затрагивающих испытуемых, возникает вопрос, во-первых, о том, каковы причины, вызвавшие увеличение латентного времени, и, во-вторых, вопрос о том, при каких условиях изменения в латентном времени делаются показателями переживания.

Обращаемся к первому вопросу. Его освещение удобно проводить путем сопоставления с данными ассоциативного эксперимента, хотя мы отчетливо сознаем, что перед нами эксперимент, который проводился по-иному и преследовал иные цели, чем ассоциативный.

Следует напомнить, что в ассоциативном эксперименте признаками, свидетельствующими о «комплексе» переживаний, являются, по Вернеру Вольфу [76; 237], следующие: а) латентное время удлиняется; б) ассоциация сопровождается эмоциональным поведением (выражение лица, импульсивные движения); в) субъект называет ассоциацию неприятной; г) реакция сопровождается эмоциональным восклицанием. Отметим, что и у нас в большом ряде случаев были отчетливо выраженные эмоциональные состояния, сопровождавшиеся похожими симптомами.

Возникает вопрос о том, почему эмоциональные состояния при нашем эксперименте были связаны с таким длинным, вернее сверхдлинным, латентным временем? В психологической литературе по ассоциативному эксперименту мы не встречались с данными такого рода. Удлинение латентного времени в экспериментах А. Р. Лурия достигало 20 сек, в экспериментах Вернера Вольфа (испытуемые имели дело не с отдельными словами, а с фразами) — 30 сек. Как отмечалось, длительное латентное время в опытах Юнга и в опытах А. Р. Лурия возникало

или из-за желания испытуемого скрыть и замаскировать какое-то существенное переживание, или оттого, что испытуемый был приведен воздействием в состояние растерянности и ему надо было перебороть это состояние и опять-таки замаскировать.

В наших экспериментах мы также встретились с длительным латентным временем. Но можем ли мы сказать, что тут наступала дезорганизация поведения, возникали бессмысленные, внесигнальные ответы? В наших экспериментах действительно также наблюдалось моторное беспокойство, состояние затруднения, напряжения, иногда дораставшее до конфликта, но дезорганизации поведения не было. Не было и бессмысленных, внесигнальных ответов, хотя и были ответы, выявлявшие затруднение. У наших испытуемых не было и социальной необходимости обязательно дать определенный ответ, чтобы не возбудить подозрения, как это было у преступников (в экспериментах А. Р. Лурия). Они могли сказать «не знаю» и довольно часто это говорили. Не возникало у испытуемых и явного стремления что-то скрыть. Эмоциональная реакция, выраженная в словесной форме, как мы отмечали в I главе, не обязательно должна быть связана с длительным латентным временем. И все же у нас при эмоциональной «задетости» испытуемых задержка в ответе была очень большая.

Отчего же возникала такая длительная задержка, которая сопровождалась при этом отчетливыми мимическими симптомами, моторным беспокойством и соответствующей экспрессией речи?

Как мы уже отмечали, интересным является то, что ситуации, которые вызывали такие проявления эмоциональной «задетости» в эксперименте (например, резкое, пренебрежительное обращение к подростку и т. д.), в жизни могут не вызвать таких очевидных проявлений. И в ряде жизненных случаев они носят как раз замаскированный характер. Дело в том, что имеет место то явление, о котором справедливо говорит Гельм [53]: если ситуация носит такой характер, что непродуманная реакция может поколебать жизненную позицию человека, тогда его реагирование протекает менее свободно. Он начинает в определенной мере владеть своим аффектом — ослаблять его внешние проявления. Ориентировка в определенном характере жизненной ситуации ведет к тому,

что человек включает в свое поведение — и притом очень жестко — систему «социального регулирования», связанную не только с представлением о том, как надо вести себя в определенных условиях, но и с реальной практикой сдерживаемого поведения во взаимоотношениях с людьми, которое воспитывалось в нем с детских лет. Само собой разумеется, что возникают при этом непроизвольные симптомы, которые «говорят» о характере аффективного состояния хорошему наблюдателю. В этой связи необходимо сказать, что имеется существенная разница между ситуацией в обычном ассоциативном эксперименте и той ситуацией, которая имела место в экспериментах А. Р. Лурия с преступниками. Для преступников ситуация с ассоциативным экспериментом была вынужденной; она была одной из разновидностей тех жизненных ситуаций, которые связаны с допросом, следствием и т. д. Поэтому основной мотив их действия в этой ситуации был мотив маскировки своего аффективного состояния (страхов, подозрений, чередования надежды с ужасом возможности разоблачения). Поиск слов для маскировки приводил как раз к задержке, к внесигнальным ответам и непроизвольным проявлениям аффективного состояния в виде изменения нажатия на пневматический приемник и в виде тремора левой руки, специально исследовавшихся психологом по особой методике. Но все поведение преступника было устремлено к маскировке.

В обычном же ассоциативном эксперименте испытуемый или пациент «принимает» ситуацию; она если и является для него жизненной, то в особом смысле. Мотив любопытства или надежды на изменение своего самочувствия в результате действий психотерапевта является тем, что определяет его поведение. В наших экспериментах ситуация, с которой встречался испытуемый, была жизненной реальностью ослабленного типа. Она не колебала жизненной позиции испытуемого. Поэтому его эмоциональные реакции могли протекать более свободно, без жесткого процесса регулирования своего поведения в ответственных социальных ситуациях. И в связи с этим более свободно могла выявиться его эмоциональная «задетость» такого рода ситуациями.

В этой связи приходится коснуться еще одного очень существенного вопроса. Многие психологи за рубежом

считают, что если речь идет о глубоко личной сфере человека, то она подлежит истолкованию фрейдистами. Как известно, фрейдисты считают, что только то, что относится к сексуальной сфере и связанным с ней «комплексам» эмоций, действительно лично и глубоко задевает человека. (К этим «комплексам» фрейдисты стремятся свести все богатство человеческих переживаний как к их генетическому источнику.)

Нам представляется, что наши эксперименты позволили отчетливо увидеть то, что не являлось в достаточной мере объектом внимания психологов. Появляющийся на свет человек изначально является социальным существом, так как с момента рождения он включается в систему социальных отношений, когда окружающие (родители в первую очередь) регулируют процесс его жизни, начиная от питания и кончая сном. На основе изначальных социальных отношений, становящихся все более дифференцированными и сложными, возникают все его чувства, переживания и эмоции, связанные с характером откликов его развивающейся личности на все различные воздействия действительности. Все чувства и эмоции человека носят социальный характер (в том числе и эмоции, относящиеся к существу другого пола), и эти чувства в связи с многообразием социальных отношений сами многообразны. Поэтому и оказывается, что чувства, возникающие в ходе формирующихся социальных связей растущего человека (отношения товарищества, совместной деятельности со сверстниками, отношения послушания, выполнения предписаний, исходящих от взрослых и т. д.) и являющиеся реакциями на проявления внимания, ласки, требования, оскорбления, нежности и т. д., имеют большой личностный смысл для него и глубоко его задевают.

В ходе развития человека происходит процесс превращения внешне предложенных ему норм поведения в его собственные внутренние принятые им нормы поведения. Их осуществление или отступление от них постепенно становится связанным для него с переживаниями выполненного долга, морального удовлетворения, стыда, страхов различного рода, упрязней совести и т. д. Все это образует для него в связи с разными желаниями и побуждениями, которые у него возникают, большую сферу переживаний, противоречивых устремлений. И если ее

так затронуть, чтобы лишить возможности выражаться в стереотипных, маскирующих реальное отношение формах, то она выявится в аффективных реакциях, характеризующих существо испытываемых переживаний. Окрик, резкое осуждение, проявление пренебрежения, хотя наличие ситуации лишь представляемая, включают в действие различные переживания, связанные с каждодневной практикой различных жизненных ситуаций: обиды, раздражения, страха, стыда, чувства стеснения и т. д. Может быть, испытуемый реально данного поступка в своей практике не осуществлял («цветов не рвал»), но он неоднократно нарушал в домашней обстановке или в школе те или другие нормы общения и поведения, он слышал слова осуждения, его стыдили, он сам переживал стыд, страх, неловкость в связи с совершенным проступком. И поэтому безоговорочное, суровое осуждение проступка (хотя его конкретно он не совершал) приводит к возникновению у него переживания страха, стеснения, стыда. Все это, в свою очередь, вызывает у испытуемого состояние эмоционального напряжения, следствием которого является большая задержка ответа и иногда сверхдлинное латентное время, поскольку по характеру ситуации он может относительно свободно пребывать в своем состоянии. Вместе с тем следует произвести и дифференциацию встретившихся нам реакций и говорить о нескольких видах причин, которые приводили к задержке ответа испытуемых.

I. Воздействие определенным образом «задевает» испытуемого, но стереотипного ответа (из круга привычных для него путей и способов эмоционального реагирования) он не находит. У него не возникают привычные ассоциации. О похожем на данное состояние затруднении пишет В. Джемс [9; 340]: «Лица, которым приходится произносить много решений ежедневно, носят в себе целый запас рубрик для классификации... Если это новое дело такого рода, что не имеет прецедента (т. е. такого же подобного дела, уже решенного раньше) и к которому нельзя применить никакого из готовых правил, то эти лица чувствуют себя растерянными и расстроенными неопределенностью задачи». Испытуемый, будучи эмоционально затронутым полученным воздействием, не может вместе с тем реагировать нужным образом по ряду оснований. Он в такой ситуации не бывал, хотя безусловно

... может в ней оказаться («Ш...
... ситуации, но это о...
... происходящее сразу в отчет...
... ответ «Не знаю». И...
... переживания и его осмыс...
... появлялись слова «не...
... может иметь место «не...
... которую испытуемый пост...
... задержку. Испытуемый А...
... без спроса цветы?»)
... Ну, я бы ответил, что...
... бы... (еще 4 сек. мо...
... 3 сек)... не могу просто...
... В смысле самочувствия...
... жвание затрудненности...
... своего отношения в отчет...
... Испытуемая И. Г. говорит...
... Испытуемому, хотя он за...
... приходит в голову. Испыт...
... голову ничего не приходи...
... новалась?» — «Да».
... Испытуемая Т. М. во в...
... № 11 молчала 25 сек...
... «ладно» и стала бы жда...
... ра, почему она молчала,
... ли не хватало, чтоб вы...
... дали ли ответы в голову...
... дят к этому случаю».
... Испытуемая Л. М. (л...
... сказала... (через 8 сек...
... 7 сек)... я бы сказала...
... Задержка происхождения...
... задевает, раздражает, п...
... мый не приходит сразу...
... вестной мере реагирует...
... является беспомощность...
... тается парадоксальна...
... Испытуемая С. Л. при...
... тебя несправедли...
... 13 п. м. а

может в ней оказаться («Цветов никогда не рвал»). У испытуемого возникает определенное эмоциональное отношение к ситуации, но это отношение глобальное, не пре-вращающееся сразу в отчетливо формулируемое переживание. Поэтому в ряде случаев в конечном счете появляется ответ «Не знаю». И после этого при продолжении переживания и его осмыслении через некоторое время иногда появлялись слова «извинился бы», «обиделся бы».

Может иметь место «непринятие» самой ситуации, в которую испытуемый поставлен, и это также вызывает задержку. Испытуемый А. П. (в ситуации «Почему сорвал без спроса цветы?») ответил так (через 3 сек): «...Ну, я бы ответил, что... (через 13 сек) ...я так не поступил бы... (еще 4 сек, молчание)... так получилось (через 3 сек)... не могу просто ответить».

В смысле самочувствия характерным является переживание затрудненности в связи с невыраженностью своего отношения в отчетливой по содержанию форме. Испытуемая И. Г. говорит: «Что-то затрудняет. А что...» Испытуемому, хотя он задет воздействием, ничего не приходит в голову. Испытуемая Л. С. говорит: «Сразу в голову ничего не приходило, что ответить». — «Ты взволновалась?» — «Да».

Испытуемая Т. М. во второй фазе реакции на картинку № 11 молчала 25 сек и произнесла: «Я сказала бы «ладно» и стала бы ждать». На вопрос экспериментатора, почему она молчала, ответила: «Может, у меня мысли не хватало, чтоб выразить что-то такое». — «Приходили ли ответы в голову?» — «Да. Только они не подходят к этому случаю».

Испытуемая Л. М. (латентное время 10 сек): «...Я бы сказала... (через 8 сек шепотом)... сейчас скажу (через 7 сек)... я бы сказала...»

Задержка происходит оттого, что воздействие в целом задевает, раздражает, волнует, а вместе с тем испытуемый не приходит сразу к ясной для него реакции. В известной мере испытуемый «выбит» из привычных форм поведения и реагирования. В результате вначале появляется беспомощность, затрудненность. А иногда появляется парадоксальная реакция по содержанию. Испытуемая С. Л. при ситуации «Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала» реагирует так (латентное время 17 сек): «Я бы ничего не сказала, чего тут можно

сказать... (через 9 сек)... Я бы на себя рассердилась. За что? За то, что я... (через 7 сек)... ну так, ну так вот все равно на себя (тихо)... Взяла бы и рассердилась на себя».

Такова одна причина возникавшего удлинения латентного времени.

II. Причина задержки может заключаться и в другом. Появляется живое эмоциональное отношение, побуждение ответить в соответствии с ориентировкой в ситуации, но тут вступает в действие механизм «социального регулирования». Мы уже видели выше, что у ряда испытуемых происходит «перебирание» ответов. «Если так скажу, то будет грубо», — говорила испытуемая Т. В. Поэтому происходит перебирание двух — трех — четырех возможных ответов и выбор наиболее подходящего с точки зрения осознаваемых социальных требований. Ответ представлял собой реакцию, подвергавшуюся в самом ходе переживания известному регулированию.

Так фактически осуществляются и наши эмоциональные реакции в жизни. Мы отвечаем, считаясь с характером жизненных отношений с людьми, в соответствии с имеющейся ситуацией. Мы меняем характер выявления наших эмоциональных реакций в зависимости от их оценки окружающими, от отношения к их характеру и содержанию тех лиц, на которых они направлены. Мы бываем раздражены, но это раздражение может проявляться по отношению к лицу, от которого мы зависим в том, что слова будут вежливы по содержанию, но в интонации будет звучать сухость, скрытое недовольство. Мы можем волноваться, страдать, что с данным человеком, к которому неравнодушны, мы расстаемся надолго. Однако мы не хотим это волнение показать другим здесь присутствующим или самому этому человеку и говорим поэтому «безразличные» слова. И только знающий нас человек заметит и некоторое замедление в нашей речи или, наоборот, ее возбужденность, некоторые новые оттенки в интонациях и в мимике, изменение во взгляде, его направлении и т. д. Необходимо подчеркнуть, что регулирование выражения наших чувств является по существу компонентом самого нашего переживания. В случаях более привычных ситуаций, хотя они нас достаточно остро эмоционально задевают, регулирование и выбор подходящего ответа совершается достаточно быстро. Человек, «тре-

нированный» в вежливом обращении, и при раздражении или промолчит, или скажет нечто не резкое по форме. Когда же ситуация является по своему характеру или неожиданной, или совсем непривычной, то тогда может возникнуть затруднение и напряжение в связи с поиском ответа.

Стеснение и смущение у наших испытуемых дополнительно усиливались еще оттого, что экспериментатор (человек им чужой и говоривший иногда резким, категорическим тоном) олицетворял для них социальное начало, т. е. был выразителем отношения окружающих людей к их словам и действиям. Отсюда возникал известный «зажим», более тщательное регулирование реакции, которое ее осложняло и повышало напряжение.

III. Задержка ответа может происходить еще и по следующей причине. При наличии определенной живой реакции имеет место уже поиск самих слов, которые могли бы адекватно передать отношение испытуемого к воздействию, выразить его недовольство, раздражение так, чтобы ответ его «задел» обидчика, чтобы воздать ему сполна за нанесенную обиду.

При обращении: «Ты думаешь, что ты настоящий мужчина, а на самом деле ты неженка и маменькин сынок», «Ну и трус же ты, что отказываешься проехать «зайцем» на автобусе» — испытуемые не только проявляли недовольство во всем своем поведении, но и произносили ответ с резкими, часто грубыми интонациями.

Такова психологическая почва, на которой возникает задержка ответа у испытуемых.

Что же является общим для всех случаев задержки реакции, несмотря на наличие различных причин? Общим является то, что возникал конфликт между одними побуждениями отреагировать и другими побуждениями отреагировать иначе. Стереотипная, достаточно быстрая реакция тормозилась из-за того, что: 1) ситуация была эмоционально непривычна и конфликт возникал между побуждением отреагировать и невозможностью это осуществить из-за «задетости» ситуацией; 2) острая ситуация вызывала стремление тут же на нее отреагировать, но это желание вступало в конфликт с «социальными сдержками» (невозможностью так ответить) и побуждением адекватно (чтобы воздать за обиду) отреагировать.

Мы можем сказать, что в тех случаях, когда возникает конфликт при нравственных переживаниях, там мы будем иметь несомненно удлинение латентного времени. Поэтому латентное время может стать для нас индикатором нравственного конфликта и того (при малом латентном времени), что ситуация в переживаниях испытуемого конфликта не вызывает. Конечно, этот индикатор является значимым при наличии «фона», изменений в мимическом поведении и т. д.

В связи с этим необходимо коснуться второй проблемы, а именно вопроса об отборе ситуаций, которые могут быть использованы в эксперименте для изучения нравственных чувств. Основным требованием к предлагаемым ситуациям является то, что они должны: 1) быть объективно эмоциогенными; 2) предположительно иметь жизненное значение для испытуемых тех возрастных и социальных групп, которым они предлагаются. Поэтому психолог предварительно в порядке гипотезы должен просмотреть и продумать, какие ситуации заденут испытуемого «за живое». Различия в поведении и эмоциональных реакциях разных людей определяются разной значимостью для них в социальном плане тех воздействий, с которыми они сталкиваются. Поэтому при отборе ситуаций представляется существенным их градуировать с точки зрения значимости в социальном плане, которую они могут иметь, для того чтобы проверить, в какой мере являются значимыми те или другие ситуации для соответствующих групп испытуемых. Ситуации при этом можно подбирать исходя из предположения о том, какие (наиболее вероятно) виды чувств вызовут данные ситуации и какой силы. Так мы получаем возможность не только вызвать те или иные эмоциональные реакции человека в нравственном плане, но и «прощупать» присущие ему эмоционально-нравственные установки.

Еще один вывод может быть сделан. Латентное время, как мы отмечали, возрастает там, где становится явственнее и сильнее конфликт между одними чувствами и побуждениями и другими чувствами и побуждениями. Отсюда следует, что если (при наличии отчетливого по своему смыслу мимического поведения) латентное время небольшое, то конфликт или вообще не возникал и у человека появляется единственно возможная для него нравственная реакция, или же конфликт был быстро

преодолен. А это свидетельствует о том, что определенные нравственные чувства, присущие человеку, обладающего достаточной степенью стойкости в его личности и не могут быть серьезно оттеснены другими его чувствами и побуждениями. Так, характер возникающего конфликта становится индикатором степени значимости определенных нравственных чувств. Подбор различных эмоциональных ситуаций, которые могут вызвать конфликт между нравственными чувствами определенного характера и побуждениями иного рода, может стать средством для изучения значимости этих чувств.

Проведенный нами эксперимент позволяет коснуться еще одного вопроса, относящегося к эмоциональной сфере человека, а именно проблемы динамики эмоциональной жизни. Речь идет, конечно, только об одном небольшом аспекте данной проблемы. Существующее упрощенческое отношение к эмоциональным реакциям человека, связанное с бихевиоризмом, сказалось в том, что эмоциональные реакции воспринимались преимущественно с точки зрения их силы, организованности или дезорганизованности. А между тем сложность эмоционального ответа человека заключается в том, как мы уже говорили об этом выше, что этот ответ связан с осознанием социального контекста воздействия, связан с учетом взаимоотношений человека с окружающими людьми. Адекватность эмоционального ответа и опирается как раз на тонкость такого рода ориентировки в обстоятельствах жизни.

Динамическая сторона эмоций проявляется в том, что человек в связи с изменением обстоятельств меняет характер своей эмоциональной реакции, т. е. происходит буквально на ходу «переключение» в характере ответа. Подобное эмоциональное переключение проявлялось во время эксперимента. Когда в период восприятия эмоционально задевающей ситуации («Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала» и «Когда кончатся занятия в школе, становится уже темно, поэтому всегда жди у раздевалки, пока придут за тобой») происходило включение нового момента: «Если мама тебе так скажет», — то имело место изменение в эмоциональном состоянии испытуемого. Голос менялся: из резкого становился мягким, менялось мимическое поведение, изменялся во многих случаях ответ и по содержанию.

В результате осмысления новых условий в ситуации происходило изменение не просто эмоционального ответа, но даже и эмоциональной установки испытуемого. Что свидетельствует об этом? Если перед ним учительница, то ее воздействие по данному вопросу воспринимается с одним эмоциональным отношением; если это мать, то ее воздействие воспринимается по-иному. Правда, изменение проявляется не во всех случаях, но тогда можно сказать, что отсутствие изменения негативной эмоциональной установки на определенное воздействие взрослых, даже если это мать, является в известной мере критерием для суждения о самом характере такой установки. Нам представляется, что вообще «переключение» испытуемых во время эксперимента с воздействия одного типа на воздействие другого типа может явиться дополнительным средством изучения некоторых сторон эмоциональной сферы, поскольку это дает возможность улавливать некоторые эмоциональные тенденции личности.

При экспериментальном изучении нравственных чувств в широком смысле слова безусловно существенно получить такие данные, которые характеризуют ту или другую возрастную или социальную группу в отношении отчетливо проявляющихся эмоциональных тенденций и направленности. В этом случае отдельный человек является представителем возрастной или социальной группы и выступает для нас как некая среднетипическая единица с присущими ей некоторыми психическими особенностями. Но спрашивается, не может ли такое изучение осветить и отдельную человеческую индивидуальность — такую, какой она сложилась ко времени ее изучения, вместе с теми тенденциями личностного характера, которые ей присущи? Нам представляется, что если мы имеем перед собой комплексный эксперимент, затрагивающий ряд видов эмоционального отношения человека, данного в инактуальной и актуальной форме (а наш эксперимент является одной из возможных форм такого комплексного исследования), то мы можем получить довольно существенные данные и в этом плане¹, правда при некоторых условиях.

¹ Небольшой экскурс в эту область был сделан нами в предыдущей главе.

Во-первых, сама интерпретация полученного материала должна определяться задачей установления (путем соответствующих сопоставлений) внутри его тех индивидуальных особенностей в круге и характере видов эмоционального отношения, которые выявились как присущие данному ребенку, подростку, юноше. В этом случае материал, рассматриваемый под этим углом зрения, может приобрести симптоматический характер в смысле раскрытия эмоциональной сферы того или другого конкретного испытуемого. Во-вторых, для того чтобы такой материал позволил выявить существенные стороны личности, требуются известные дополнения к нему. Характер эмоциональных реакций человека на те или другие воздействия, связанные с взаимоотношениями с другими людьми или с его отношением к общественным требованиям, особенности проявления эмоциональных реакций во время эксперимента, могут стать для нас выражением важных особенностей личности лишь в том случае, если нам известен уровень притязаний испытуемого в его отношениях с окружающими, в выполнении им существенных для него видов деятельности; нам должно быть известно, какой субъективно ему представляется его жизненная позиция среди окружающих и как им самим воспринимается их отношение к нему, к качествам его личности. Вот когда в эксперименте будут выявлены моменты этого порядка (о способе их предложений испытуемому мы сейчас не говорим — это не вызывает затруднений), тогда характер и содержание эмоциональных реакций испытуемого на различные виды предлагаемых эмоциогенных воздействий раскроют уже важные стороны его личности. Его эмоциональные реакции можно будет рассматривать не только как конкретные отклики на ситуацию, но и как реакции, выявляющие те относительно устойчивые эмоциональные тенденции и направленности, которые сформировались у него как личности к данному жизненному этапу.

Такие исследования, время от времени повторяемые, позволят увидеть такие особенности изменения и становления личности растущего человека, которые иным способом трудно уловить, если не говорить, конечно, о монографическом изучении, связанном с систематическим и длительным наблюдением [19a].

Думая о проблеме эксперимента, относящегося к эмо-

циональной сфере человека, нельзя упускать из виду и эту сторону вопроса, имеющую существенное значение для практического изучения человека.

В связи с тем что в нашем эксперименте отчетливо выступили моменты, имеющие значение для понимания природы психики, необходимо остановиться на важном вопросе, именно на том, каким способом отражается в наших чувствах объективная действительность.

В психологии существует довольно значительное количество теорий, посвященных эмоциям и чувствам. В них уделяется преимущественно внимание или вопросу о том, что собой представляют эмоции и чувства с точки зрения жизнедеятельности организма человека, или же вопросу о механизме возникновения эмоций и чувств. Проблема механизма возникновения эмоций в очень острой форме встала после появления теории Джемса—Ланге. Эта теория утверждала, что возникновение определенного переживания вызывается не существом осознаваемых человеком объективных обстоятельств, которые заделали какие-то стороны его жизни, а характером деятельности висцеральных (внутренних) органов в этих условиях, в этот момент. Джемс выразил свою позицию в таком парадоксе — не надо говорить: «Я увидел медведя, испугался, побежал», — а следует сказать: «Я увидел медведя, побежал, испугался». Таким образом, возникшее в силу каких-то причин изменение деятельности внутренних органов привело к возникновению эмоции страха.

Теория Джемса — Ланге в ее классическом виде уже более не существует после целого ряда экспериментальных работ, которые показали, что возбуждение внутренних органов само по себе не ведет к возникновению эмоции. Была показана роль не только периферической, но и центральной нервной системы — именно подкормки (Кэннон, Шеррингтон) — в возникновении эмоций и чувств. Однако этим вопрос о механизме появления чувств не был еще решен.

Казалось бы, какое отношение имеет спор о механизме возникновения эмоций к вопросу о природе чувств, о том, как, каким способом отражается объективная действительность в наших эмоциях и чувствах? Однако он имеет к нему определенное отношение. По существу мы встречаемся с двумя точками зрения по вопросу о

том, каким способом действительность отражается в чувствах. В соответствии с одной точкой зрения эмоции и чувства возникают в результате деятельности подкорки. В деятельности подкорки отражаются как те воздействия, которые приходят из объективного мира, так и те сигналы, которые поступают из самого организма. Уже осознаваясь, т. е. когда возбуждение захватывает кору, эта деятельность выступает субъективно в виде известного переживания. Таким образом, в соответствии с этой точкой зрения эмоции и чувства возникают на двоякой основе: в одних случаях они отражают объективную действительность, в других не отражают, а выявляют состояние организма. Связь с действительностью в чувствах и эмоциях при таком понимании не является достаточно закономерной. И надо говорить о другой точке зрения, которой придерживаемся мы. Мы считаем, что в наших чувствах и эмоциях отражается объективная действительность, потому что возникновение любого чувства предполагает осознание характера воздействия, с которым сталкивается человек. Безусловно, отражение действительности в эмоциях и чувствах имеет своеобразный характер, поскольку в формировании эмоционального отклика, т. е. существа переживания, участвует весь организм в целом, вся личность человека с ее состоянием на данный момент, однако этот отклик является отражением действительности. Тем самым роль психики человека, в том числе и его чувств, как средства его лучшей ориентировки в действительности с ее сложной системой отношений раскрывается достаточно определенно¹.

Формулируя нашу теоретическую позицию, мы писали: «Чувства органически связаны с процессом позна-

¹ Если с этой позиции посмотреть на существующие за рубежом теории (их систематизирует М. Арнольд [40]), то мы можем заметить, что такие авторы, как Даффи (сущность эмоции по его концепции в разрядке энергии), стоят на первой точке зрения, а такие авторы, как Липер (сторонник мотивационной теории эмоций), Гемелли (представитель функциональной теории эмоций) и М. Арнольд, приближаются ко второй точке зрения. Они считают, что переживание (субъективный эмоциональный опыт) возникает в результате интерпретации ситуации, с которой человек сталкивается, появляется в итоге его мгновенного суждения о ее характере: опасном, угрожающем, благоприятном, относительно безразличном и т. д.

ния, ориентировки и действия человека в окружающей его сложной социальной действительности» [37; 28—29]. Иначе говоря, только на основании ориентировки человека в обстоятельствах реальной действительности, т. е. ее осознания, возникают те процессы, которые приводят к появлению определенного по своему содержанию чувства.

В наших экспериментах довольно отчетливо выступает то обстоятельство, что возникновение чувств (появление актуального переживания) представляет собой довольно сложную реакцию человека на воздействия окружающей действительности. Эта реакция определяется характером ориентировки человека в социальном контексте задевающих его явлений жизни.

Психологи уделяют за последние десятилетия большое внимание как проблеме восприятия, так и проблеме понимания. В ряде психологических работ довольно скрупулезно рассматривается, как воспринимаются нами вещи, предметы разной формы, цвета, удаленности, освещенности и т. д. Довольно подробно изучено, как осуществляется процесс понимания человеком текста (на родном языке и на иностранном) или условий задачи и т. д. Но, к сожалению, недостаточно внимания обращается на то, что вещи в реальной действительности наряду с формой, цветом и т. д. имеют определенный социальный смысл для человека и, воспринимая их, он хорошо ориентируется в этом их качестве и свойствах. Когда же речь заходит о восприятии людей, а тем более связей между людьми, их отношений, то это восприятие непременно характеризуется тем, что мы улавливаем (точно или неточно) социальный смысл этих отношений. И такая ориентировка в социальном смысле событий, явлений заключается в том, что в процесс осмысления увиденного вносятся такие сложные моменты, как отнесенность к категории нравственного и др. Эта ориентировка носит часто совершенно свернутый характер.

Особенности нашей ориентировки выступают в определенной форме и в процессе формирования наших эмоциональных реакций как отклика на воздействия действительности.

Учет социальных требований, нарушение или утверждение в эмоциональной реакции социальных норм и

предписаний ведет к тому, что происходят изменения как в ходе переживания данного эмоционального отношения, так и в формах выявления его в слове, выразительных движениях, действиях.

Иначе говоря, процесс ориентировки в действительности является тем начальным звеном в развитии эмоционального отклика, который определяет его содержание и формы выявления. «Социализация» чувств (понимая под этим включение в эмоциональный отклик самого факта переживания социальных требований и норм), нарастающая по мере развития человека, является выражением все углубляющейся его ориентировки в реальной действительности.

Все эти моменты и выступили в наших опытах. Испытуемые подверглись примерно одинаковому по своей психологической природе воздействию (услышали резкие обиджающие слова). Но одно воздействие исходило от сверстника, а другое — от взрослого («носителя» социальных требований). И вот характер их эмоционального отклика менялся в ходе его течения в зависимости от того, от кого исходило воздействие — от сверстника или взрослого, т. е. характер эмоциональных реакций зависел от того, в каком социальном контексте они воспринимали задевающее их воздействие.

В чем видим мы значение проведенных экспериментов для дальнейших исследований, стремящихся раскрыть внутренний мир человека? Среди психологов довольно упорно бытует мнение, что наиболее удобным средством для вскрытия существенных эмоциональных тенденций личности, ее нравственно-эмоциональных установок в подходе к значимым явлениям социальной действительности является выяснение ее мнений и оценок. Они вскрываются при помощи опросников, бесед, сочинений и т. д. Несомненно, что для массового охвата различного контингента людей (возрастные, социальные, национальные группы) наиболее подходящими являются эти способы изучения. Однако они дают картину, недостаточно углубленную в психологическом отношении. Для того чтобы вскрыть более точно особенности эмоциональных тенденций и направленностей личности, принадлежащей к различного рода группам, необходимо их выявлять в своеобразного типа эмоциональных реакциях, выражающих эти тенденции более непосред-

ственно и менее завуалированно. И такое выявление эмоциональных тенденций и установок личности можно осуществить в лабораторном эксперименте; а это позволяет увидеть характер и черты нравственного сознания человека с новой стороны. Тот эксперимент, который проводился нами, был рассчитан (в характере подобранных воздействий) на определенные возрастные группы, а именно на детей от 10 до 15 лет. Но можно ли сказать, что только дети в силу особенностей их эмоциональной жизни поддаются на такого рода воздействия, дают эмоциональные реакции? Мы считаем, что нет. Созданные по этому же принципу, но иные по своему содержанию и форме лабораторные воздействия смогут вызвать эмоциональные реакции у других возрастных групп и тем самым позволят изучать характер присущих им нравственных чувств.

В процессе проведения эксперимента не вскрывается прямо функциональное значение тех социальных чувств (нравственных в широком смысле слова), которые испытываются индивидом. Однако характер эмоциональных реакций по существу, различие в степени эмоциональной затронутости человека в зависимости от природы и содержания воздействия говорит в достаточной мере о том, для каких нравственных чувств имеются основы в личности. Он говорит о том, функция каких чувств может являться на данном жизненном этапе наиболее действенной для личности. А это уже дает представление о том, в каком направлении должно строиться воспитание (в широком смысле слова) детей, подростков, молодежи, на формирование каких сторон морального сознания личности должно быть обращено внимание, преодоление каких ее эмоциональных направленностей должно стать объектом соответствующей системы воздействий общества.

Что касается практических выводов, связанных с нашим конкретным экспериментом, то надо сказать следующее.

То обстоятельство, что некоторые формы воздействий, характеризующиеся проявлением неуважения, пренебрежения к подростку (в тоне речи и существе воздействия), вызывают резко негативные эмоциональные реакции, заставляет в плане педагогическом подумать о том, как надо изменить положение подростка среди окру-

жающих, его права и обязанности, чтобы воспрепятствовать развитию негативизма. Тот факт, что предложенные нами ситуации вызывали к себе живое отношение, создавали реальные конфликты у наших испытуемых, говорит о том, что ими следует воспользоваться в процессе нравственного воспитания подростков в качестве такого материала, на котором можно формировать нужные нам черты нравственного сознания растущего человека.

В нашем исследовании, представляющем собой конкретную попытку изучить некоторые особенности эмоциональной сферы детей и подростков, мы руководствовались тем теоретическим пониманием чувств человека и путей их исследования, которые были сформулированы нами в книге «Психология чувств». Оно определило для нас задачу — искать таких путей экспериментального изучения чувств, которые позволили бы подойти к сложным формам эмоциональной жизни человека и в первую очередь к тому, что можно назвать нравственными чувствами в широком смысле слова.

Оно также определило и другую задачу подобных исследований: мы видим ее в том, чтобы различные стороны эмоциональной жизни человека, которые могли бы сделаться объектом изучения, брались не изолированно, сами по себе, но рассматривались в контексте человеческой личности. Это обстоятельство в принципе диктует необходимость методически строить исследования такого типа в виде комплексного эксперимента. Одной из возможных форм эксперимента этого рода является и наша данная работа, рассчитанная на изучение лишь определенных возрастных групп. Мы рассматриваем ее как попытку проникнуть в какой-то мере в мир чувств растущего человека. Мы надеемся, что за этой работой последуют уже более совершенные исследования других психологов, которые сделают область чувств человека предметом более полного и точного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов Т. И. О волевых проявлениях личности в затрудненных условиях. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
- 1а. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. Известия АПН РСФСР, № 18, М., 1948.
2. Айунц Л. М. О понимании общественного долга школьниками. «Ученые записки Кабардино-Балкарского гос. пед. ин-та», 1958, вып. 9.
3. Алякринская А. С. Понимание чести школьниками и честь как мотив их поведения. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
4. Бардиан А. М. Первоначальные стадии формирования убеждения. Тезисы докладов на I съезде Общества психологов. Вып. I, М., 1959.
5. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
6. Благоняжежина Л. В. К вопросу о путях разработки методов психологического изучения детей. Тезисы докладов на I съезде Общества психологов. Вып. 3. М., 1959.
- 6а. Веденов А. В. Первые этапы нравственного развития личности. Тезисы докладов на I съезде Общества психологов. Вып. I, М., 1959.
- 6б. Сб. «Вопросы нравственного воспитания школьников». Изд-во Ленинградского университета, Л., 1960.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
8. Гуркина А. П. Осознание нравственно-психологических качеств личности школьниками V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
9. Джемс В. Научные основы психологии. СПб., 1902.
10. Драгунова Т. В. Воспитание подростка в семье. М., 1955.

11. Драгунова Т. В. Проблемы воспитания. Л., 1960.

12. Запорожен М. изд-во АПН РСФСР.

13. Ибрагимова. Детское воспитание.

14. Ковалев А. роста. Сб. «Проблемы психологии». Л., 1959.

15. Ковригина Т. Чувств у школьников.

16. Крутецкий В. И. Проблемы моральных качеств личности. М., 1956.

16а. Крутецкий В. И. Дисциплинированности у подростков.

16б. Краснобаев В. И. Развитие личности в средней школе.

17. Левиева С. Н. Учащимися старших классов. М., 1959.

18. Левитов Н. И. 1956.

19. Левитов Н. И. изд. 2, М., 1960.

19а. Лейтес Н. И. АПН РСФСР, 1960.

20. Лурия А. Р. Активных симптомов аффективной психологии.

21. Лурия А. Р. Исследования в институте экспериментальной психологии.

22. Лурия А. Р. Докт. дисс. (рукопись).

23. Малиновская. Формировании дисциплины. Автореферат канд. дисс.

11. Драгунова Т. В. Особенности самосознания подростков. Сб. «Проблемы возрастной педагогики» (Материалы научного совещания). Л., 1960.

12. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.

13. Ибрагимова Р. Первые зачатки чувства долга у детей. «Дошкольное воспитание», 1955, № 7.

14. Ковалев А. Г. Психология нравственных чувств подростка. Сб. «Проблемы возрастной педагогики». (Материалы научного совещания). Л., 1960.

15. Ковригина Т. С. К проблеме развития нравственных чувств у школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1952.

16. Крутецкий В. А. Понимание и оценка школьниками некоторых моральных качеств личности. «Вопросы психологии», 1956, № 2.

16а. Крутецкий В. А. и Лукин Н. С. Воспитание дисциплинированности у подростков. М., Учпедгиз, 1960.

16б. Краснобаев И. М. Формирование этических понятий у старших школьников. Доклады совещания по вопросам психологии личности. М., 1956.

16в. Краснобаев И. М. Из опыта нравственного просвещения в средней школе. М., Учпедгиз, 1959.

17. Левиева С. Н. Понимание характера литературного героя учащимися старших классов средней школы. Автореферат канд. дисс. М., 1959.

18. Левитов Н. Д. Психология старшего школьника. М., 1956.

19. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология, изд. 2, М., 1960.

19а. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.

20. Лурия А. Р. и Леонтьев А. Н. Исследование объективных симптомов аффективных реакций. Сб. «Проблемы современной психологии». М., 1926.

21. Лурия А. Р. Сопряженная моторная методика, ее применение в исследовании аффективных реакций. «Ученые записки Института экспериментальной психологии», 1928, № 3.

22. Лурия А. Р. Психофизиология аффективных процессов. Докт. дисс. (рукопись), 1937.

23. Малиованов А. Л. Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1952

24. Натадзе Р. Г. Установочное действие воображения. Сб. «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, 1958.
25. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. М., Учпедгиз, 1959.
26. Подберезин И. М. Усвоение моральных норм школьниками. «Ученые записки Северо-Осетинского пед. ин-та», 1953, т. 14.
- 26а. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
27. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
28. Рута О. И. Основы методики формирования нравственных убеждений у учащихся общеобразовательной школы. Красноярск, 1959.
- 28а. Селье Ганс. Об адаптационном синдроме. М., Медгиз, 1960.
29. Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка. Изд. 4. М., 1930.
30. Смирнов В. Е. Психология юношеского возраста. М., 1918.
- 30а. Собиева Г. А. Формирование самосознания и самооценки у подростка. Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
31. Страхов И. В. О дружбе школьников. Саратов, 1946.
32. Стахерская А. И. Развитие понимания моральных качеств действующих лиц художественных произведений учащимися V, VII, IX классов. Автореферат канд. дисс. Иркутск, 1953.
33. Чамата П. Р. К вопросу о нравственных изменениях в развитии самосознания детей. Тезисы докладов на I съезде Общества психологов, вып. 3. М., 1959.
34. Якобсон П. М. Изучение возрастных различий в сфере нравственных чувств и нравственной оценки у школьников. «Советская педагогика», 1960, № 5.
35. Якобсон П. М. Экспериментальное изучение нравственных чувств и нравственной оценки у школьников. «Вопросы психологии», 1960, № 4.
36. Якобсон П. М. Проблема психологии эмоций. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 2. М., 1960.
37. Якобсон П. М. Психология чувств. Изд. 2. М., 1958.
38. Якобсон П. М. Вопросы психологии личности и эмоциональная сфера человека. В сб. «Вопросы психологии личности». М., Учпедгиз, 1960.

39. Якобсон П. М. Исследования 2-й Закавказской школы, 1960.

40. Arnold Magda. Psychology in the book. «The Book», 1955.

41. Ausubel D. The Psychology of the Child, 1954.

42. Bühler Charl. Tagebuch eines Mädchens, 1954.

43. Bühler Charl. Evolution of the child's form of the concept, 1956.

44. Burstin. Evolution of the child's form of the concept, 1956.

45. Castaneda A. The children's form of the concept, 1956.

46. Claus G. und 1958.

47. Dembo T. Der psychologische Forschung, Bd. 15, 1958.

48. Eppel E. and E. College. The Brit. Journ. of Psychology, 1956.

49. Gesell Arn., I. Ten to sixteen, 1956.

50. Getzels J. and Socialisation. Psychologie und Projective questionnaires, 1956.

51. Fischer W. N. 52. Hall Stenly. 53. Helm J. Über Denkhändeln. Zeitschrift für Psychologie, 1956.

54. Horrocks J. Situations of preadolescence, 1956.

55. Jersild A. Th. 56. Jersild A. an. 57. Jersild A. In. 58. Leroy-Bous. Enfant, 4, 1954.

59. Malrieux F. 60. Molnar Im. chkeit. Zeitschrift für Psychologie, vol. VI, 1954.

14 п. м. Якобсон

39. Якобсон П. М. Об экспериментальном изучении чувств. Материалы 2-й Закавказской конференции общества психологов. Ереван, 1960.

40. Arnold Magda. The status of emotion in contemporary psychology in the book. «The present day of Psychology». N. Y. Edited by Roback. 1955.

41. Ausibel D. Theory and Problems of adolescent development, 1954.

42. Bühler Charl. Das Seelenleben des Jugendlichen, 1927.

43. Bühler Charl. Quellen und Studien zur Jugendkunde Tagebuch eines Mädchens, 1922.

44. Bühler Charl. Zwei Knabentagebücher, 1925.

45. Burstin. Evolution sociale de preadolescent à la lumière de ses conceptions sur l'adulte «Enfance», 2, 1956.

45 a. Castaneda A., Mccandless B. and Palermo D. The children's form of the Manifest Anxiety scale. Child Development., 27, 1956.

46. Claus G. und Hiebsch H. Kinderpsychologie, Berlin, 1958.

47. Dembo T. Der Ärger als dynamisches Problem. Psychologische Forschung, Bd. 15, 1934.

48. Eppel E. and Eppel M. Young workers at a County — College. The Brit. Journ of educational Psychology February, 1959.

49. Gesell Arn., Ilg Fr., Ames L. Youth — the years from ten to sixteen, 1956.

50. Getzels J. and Walsh Y. The Method of Paired Direct and Projective questionnaires in the Study of Attitude Structure and Socialisation. Psychological Monographs, Vol. 72, Nr. 1, 1958.

51. Fischer W. Neue Tagebücher von Jugendlichen, 1955.

52. Hall Stenly. Adolescence, its psychology. II, 1908.

53. Helm J. Über den Einfluss affectiver Spannungen auf das Denkhandeln. Zeitschrift für Psych. B. 157, Heft 1—2, 1954.

54. Horrocks J. and Buker M. A study of the friendship fluctuations of preadolescents, J. Genet Psychol. June, 1951.

55. Jersild A. The psychology of adolescence. N. Y. 1957.

56. Jersild A. and Tasch D. Children's Interests. N. Y. 1949.

57. Jersild A. In Search of Self. N. Y., 1952.

58. Leroy-Boussion A. Le jeune spectateur et son entourage «Enfance», 4, 1954.

59. Malrieux Phil. La vie affective de l'enfant — Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence, Paris, 1956.

60. Molnar Imre. Eine Methode zur Untersuchung der Ehrlichkeit. Zeitschrift für diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung, vol. VI, No. 2, 1958.

14 П. М. Якобсон

61. Perron R. L'irritabilité. Contribution à la psychologie différentielle des sexes. Journal de psychologie, normale et pathologique, Nr. 2, 1959.

62. Piaget Jean. Le jugement morale de l'enfant, 1932.

63. Pintner R. and Lev. Worries of School children Journ. of Genet. Psych., March, 1940.

64. Remphein H. Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit. 6 Auflage, München, 1957.

65. Richter H. Zur Theorie und Phenomenologie der Ausdruckserscheinungen. Zeitschrift für Psychol. Band 159, Heft 3—4, 1956.

66. Rosenzweig S., Fleming E. and Rosenzweig G. The children's form of the Rosenzweig — Frustration Study. Journ Psychol, July, 1948.

67. Santucci H. L'expansion affective chez l'enfant de 8 à 10 ans et chez le preadolescent «Enfance», Nr, 4, 1955.

67 a. Sarason J. Empirical Findings and Theoretical Problems in the Use of anxiety Scales. Psychol. Bulletin, vol. 57, № 5. September, 1960.

68. Spranger Ed. Psychologie des Jugendalters, 1928.

69. Stern Wil. Anfänge des Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung, 1923.

70. Strehle H. Mienen, Gesten und Gebärden, Basel, 1954.

70 a. Taylor Janet. A personal scale of manifest anxiety. Journ. abnorm. Soc. Psychol., 1953, 48.

71. Thiesen W. and Meister R. A laboratory investigation of measures of frustration tolerance of preadolescent children, Journ. of Genet. Psychol., December, 1949.

72. Tumlriz. Die Reifejahre, 1924.

73. Thurstone L. Influence of motion — pictures in children's attitudes. Journ. of Social Psychol. August, 1931.

74. Wall W., Simson W. The emotional responses of adolescent groups to certain films. Brit. Journ. educ. Psychol., 20, 1950.

75. Wilson F. Verbally expressed wishes of children and college — women students, Journ. Psychol. January, 1948.

76. Wolf W. Expression of Personality. 1943.

77. Joung G. G. Diagnostische Associationsstudien. 1910 — 1911, I — II.

78. Zander A. A study of experimental frustration, Psychol. Monogr. 56, Nr. 3, 1944.

79. Zazzo R. Le Bestiaire, Attitudes affectives et représentations sociales des enfants d'âge préscolaire, «Enfance», I, 1956.

80. Zelig R. Nationalities children would choose if they could not be Americans. Journ. of Genet. Psychol. September, 1951.

ПРИЛОЖЕНИЕ I

ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ, ПОКАЗАННЫЕ НА КАРТИНКАХ

Содержание обращения к мальчику или девочке

1. Я раз навсегда запрещаю тебе пользоваться моим велосипедом!
2. Ты еще не дорос до того, чтобы играть вместе с нами!
3. Как тебе не стыдно, сломала мою лучшую куклу!
4. Извини меня, пожалуйста! Я нечаянно сломал твой самокат.
5. Как ты смела сорвать без спроса цветы!
6. Ты думаешь, что ты мужчина, а на самом деле ты неженка и маменькин сынок!
7. Я очень жалею, что тогда тебя несправедливо наказала.
8. Ты не надейся, что тебе удастся покачаться. Я буду качаться целых два часа!
9. Я не выдам тебе ни одной книги, пока ты не вымоешь свои грязные руки!
10. Если ты кому-нибудь расскажешь, что я взял книжку, я здорово изобью тебя!
11. Занятия в школе оканчиваются, когда становится темно; поэтому жди всегда у раздевалки, пока придут за тобой!
12. Женщина сказала мальчику: чтобы не простужаться, обязательно надевай при ветреной погоде теплые носки и галоши.
13. Ты еще слишком мал, чтобы высказывать свое собственное мнение.
14. Не смей ничего трогать в комнате без разрешения взрослых!
15. Воспитанный мальчик должен ходить по улице не спеша, говорить негромко, не держать руки в карманах.
16. Ну и трус же ты, что отказываешься проехать «зайцем» в автобусе!
17. Вот кто снижает успеваемость всего класса! Ты ее снижаешь.
18. Ты никогда не добьешься таких результатов в прыжках и беге, о которых говоришь, что их обязательно достигнешь.
19. Я тебе снижаю отметку за ответ, так как ты весь урок болтала с соседкой.
20. Какая ты злючка, что не даешь списать контрольную работу.

Ты являешься
1. Твой сосед
перед ним мальчик
Кому ты посо
2. Классный ру
«зайцами» в авт
Что ты сдела
3. Несколько че
курсию, так как см
ствием твоей любви
Скажешь ли
4. Самый сильн
ученика.
Как ты посту

Ты являешься ка

1. Твой лучший
включить его в ко
сов. Он говорит,
рищем.

Что ты скаж

2. Назначенн
курсией классов.

Что ты пре

3. Мальчик,
тебя включить

Что ты ему

4. На стади
Тебе дали три б

билет.

Что ты сд

1. В IV «б»
несколько чело

ются, так как

Как ты как

2. Капитан

нировку перед

Круге, и эти

Как ты п

3. Когда п

ученик IV «в»

манах, громко

Как ты

4. В III

девочке; она

Что ты

РОЛЕВАЯ ИГРА

Ты являешься председателем пионеротряда класса

1. Твой сосед по парте измазал чернилами костюм сидящего перед ним мальчика, тот его за это больно ударил по лицу.

Кому ты посочувствуешь?

2. Классный руководитель сообщил, что трое учеников проехали «зайцами» в автобусе.

Что ты сделаешь?

3. Несколько человек из класса не пришли на обязательную экскурсию, так как смотрели в телевизор состязание по футболу с участием твоей любимой команды.

Скажешь ли ты им что-нибудь?

4. Самый сильный ученик в вашем классе избил самого слабого ученика.

Как ты поступишь?

Ты являешься капитаном волейбольной команды класса и должен принимать решения

1. Твой лучший друг плохо играет в волейбол. Он просит тебя включить его в команду, чтобы принять участие в состязании классов. Он говорит, что в случае отказа ты окажешься плохим товарищем.

Что ты скажешь ему?

2. Назначенная тренировка перед состязанием совпадает с экскурсией классов.

Что ты предложишь ребятам?

3. Мальчик, который постоянно над тобой насмехается, просит тебя включить его в команду взамен заболевшего.

Что ты ему скажешь?

4. На стадионе проходят интересные состязания по волейболу. Тебе дали три билета на стадион. Все ребята в классе просят у тебя билет.

Что ты сделаешь с билетами?

Ты являешься завучем школы

1. В IV «б» классе оборвали цветы на окнах. Ты вызвал к себе несколько человек, которых считают виновными. Они отмалчиваются, так как сговорились никого не выдавать.

Как ты поступишь с ними?

2. Капитан волейбольной команды V «а» класса назначил тренировку перед состязанием в те же часы, когда были занятия в кружке, и этим сорвал занятия.

Как ты поступишь с ним?

3. Когда ты проходил по коридору, то заметил, что стоявший ученик IV «в» класса не поздоровался с тобой и, держа руки в карманах, громко кричал о чем-то другому мальчику.

Как ты поступишь?

4. В III «а» классе один ученик измазал чернилами фартук девочке; она заплакала, так как ей достанется от мамы.

Что ты сделаешь с ним?

ХАРАКТЕРИСТИКА

школьника

руководителем

класса его классным

Круг вопросов

- I. В какой мере дисциплинирован:
 - а) легко ли прекращает те или другие нежелательные действия после указания,
 - б) много ли шалит, резвится (когда и при каких обстоятельствах).
- II. Бывает ли резок, груб в обращении с товарищами, педагогами, окружающими (когда и при каких обстоятельствах).
- III. Бывает ли застенчив, стеснителен, общителен или замкнут. Сдержан или несдержан в проявлении своих чувств (когда и при каких обстоятельствах).
- IV. Обидчив ли, вспыльчив ли (когда и при каких обстоятельствах).
- V. Как относится к учению:
 - а) старателен, ленится,
 - б) ответственно ли относится к школьным заданиям,
 - в) как относится к хорошим и плохим оценкам.
- VI. В какой мере устойчив в дружбе, своих симпатиях, увлечениях.
- VII. Отношение к коллективу (класса, пионеротряда):
 - а) в какой мере выполняет решения класса, пионеротряда,
 - б) относится ли ответственно к поручениям отряда, класса.
- VIII. В какой мере коллективист, в какой мере эгоист (когда, при каких обстоятельствах).
- IX. Чем интересуется, к чему стремится, кем хочет быть.
- X. Как обстоит дело в семье:
 - а) каковы взаимоотношения в семье,
 - б) кто и как контролирует выполнение школьных заданий,
 - в) часто ли наказывают и как,
 - г) бывает ли резок, груб дома.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ФОТОДОКУМЕНТАЦИЯ

Отдельные кадры из материалов киносъемки, характеризующие мимику испытуемых во время эксперимента (киносъемка производилась незаметно для испытуемых)

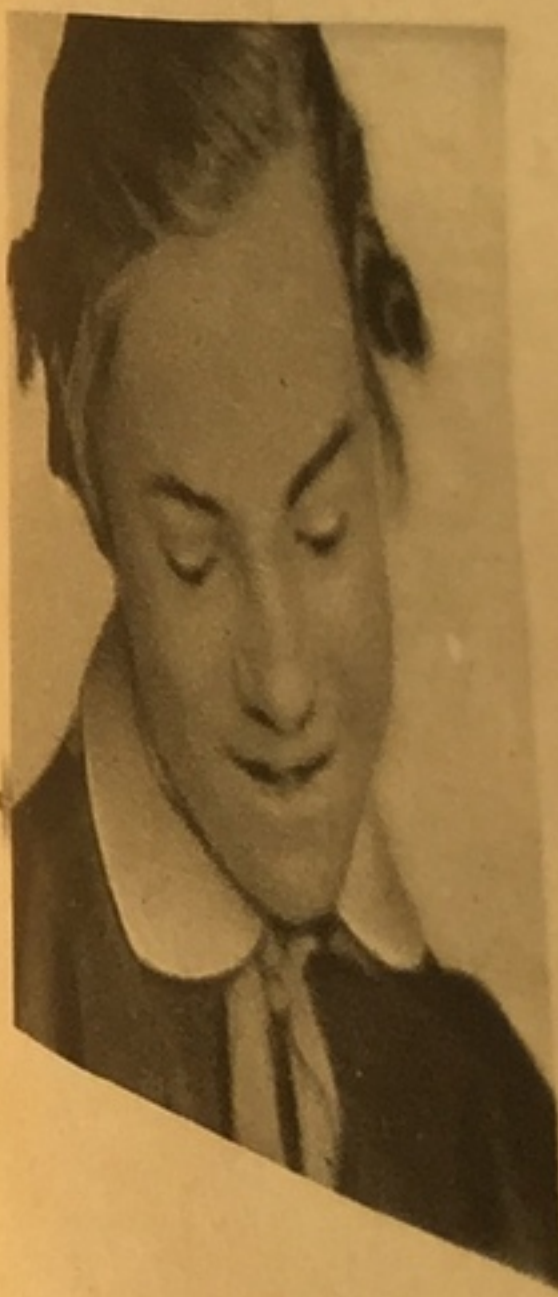
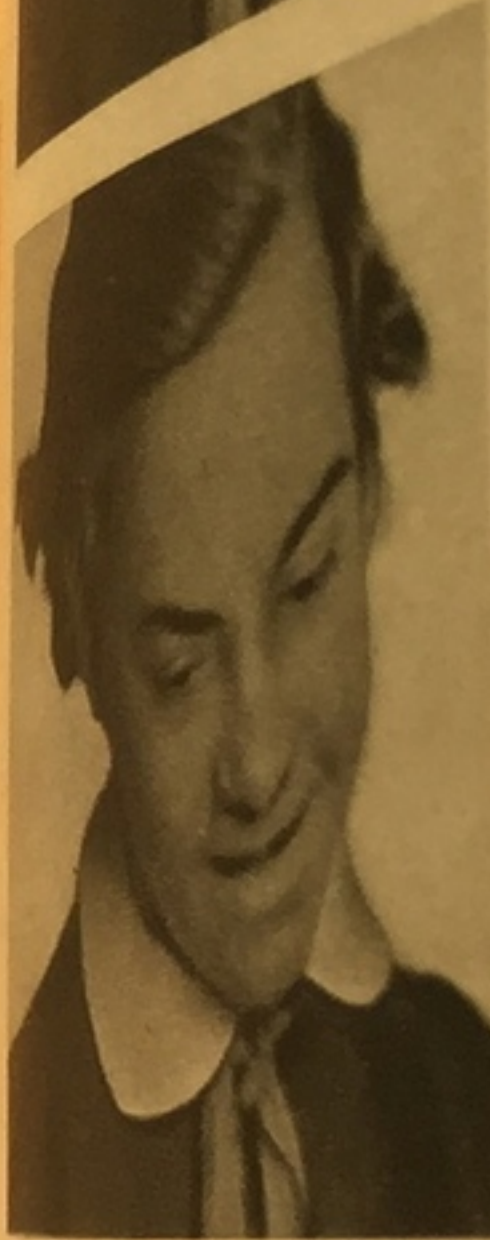
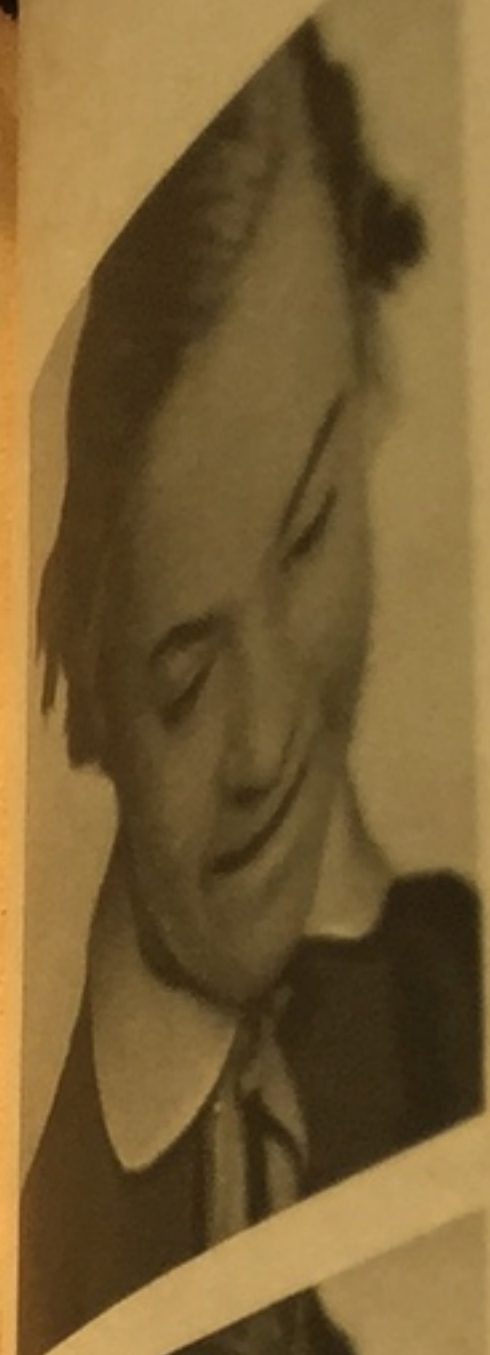
Мимика при смущении (стр. 1—2).

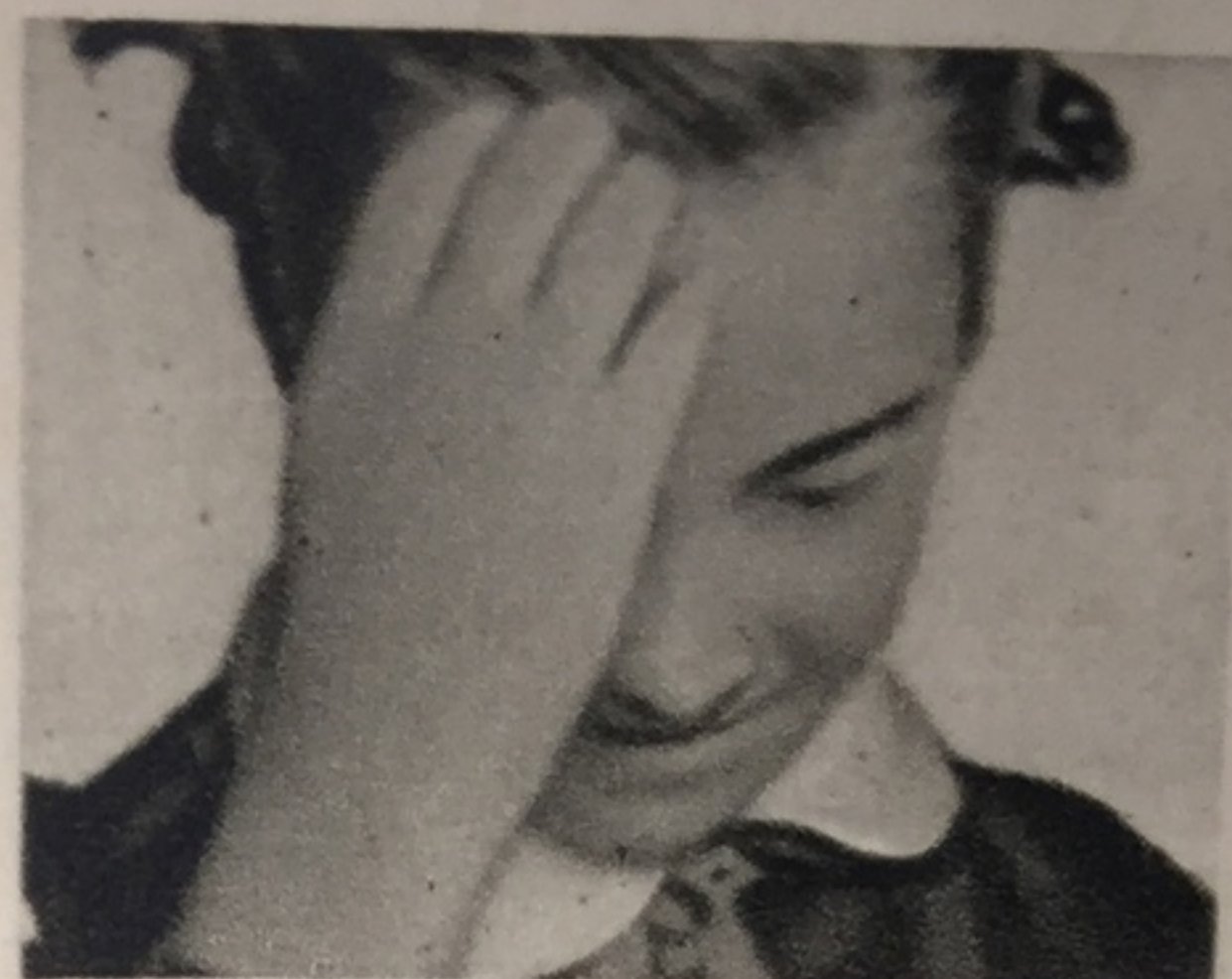
Мимика при эмоциональном затруднении (стр. 3—11).

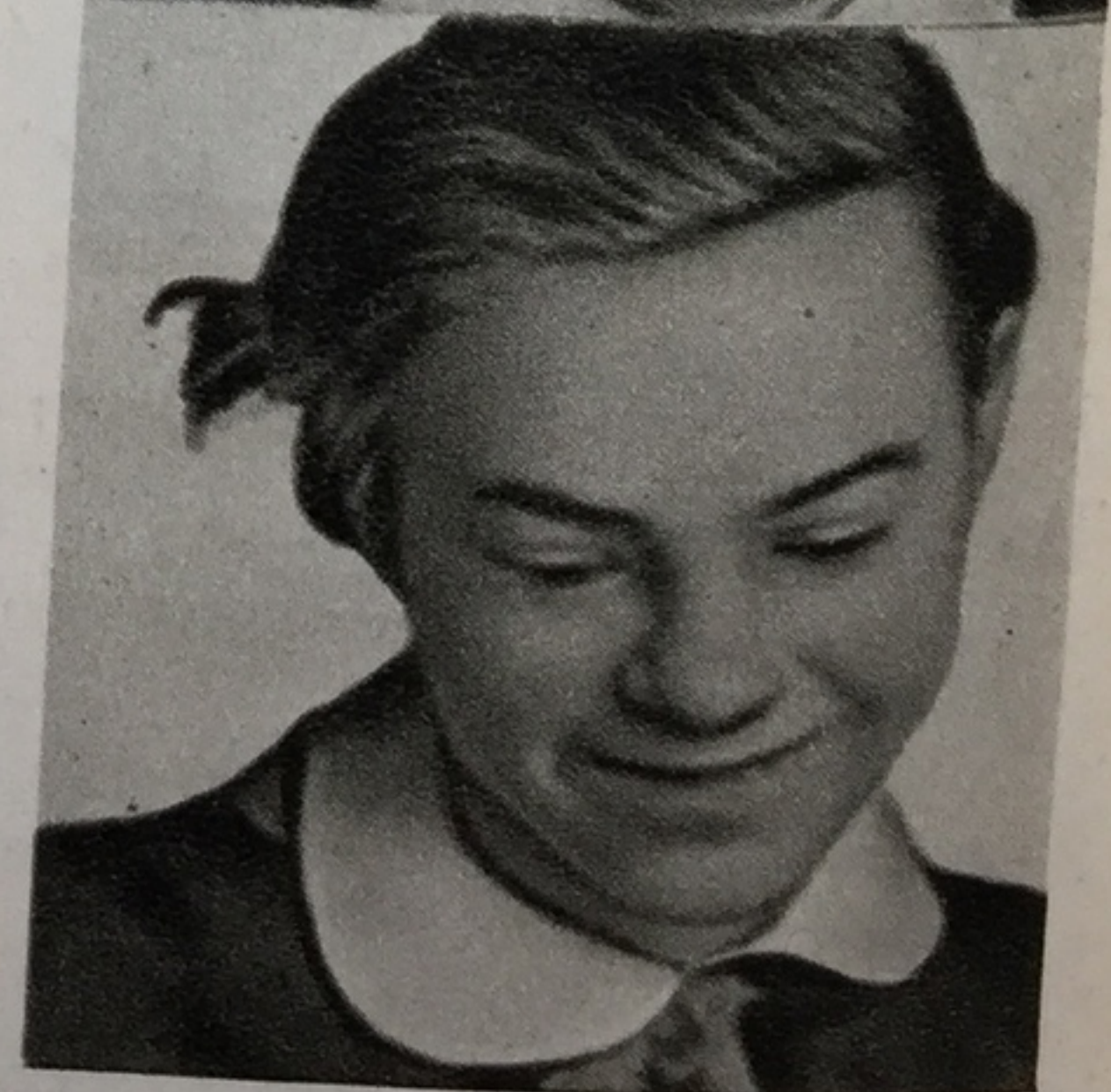
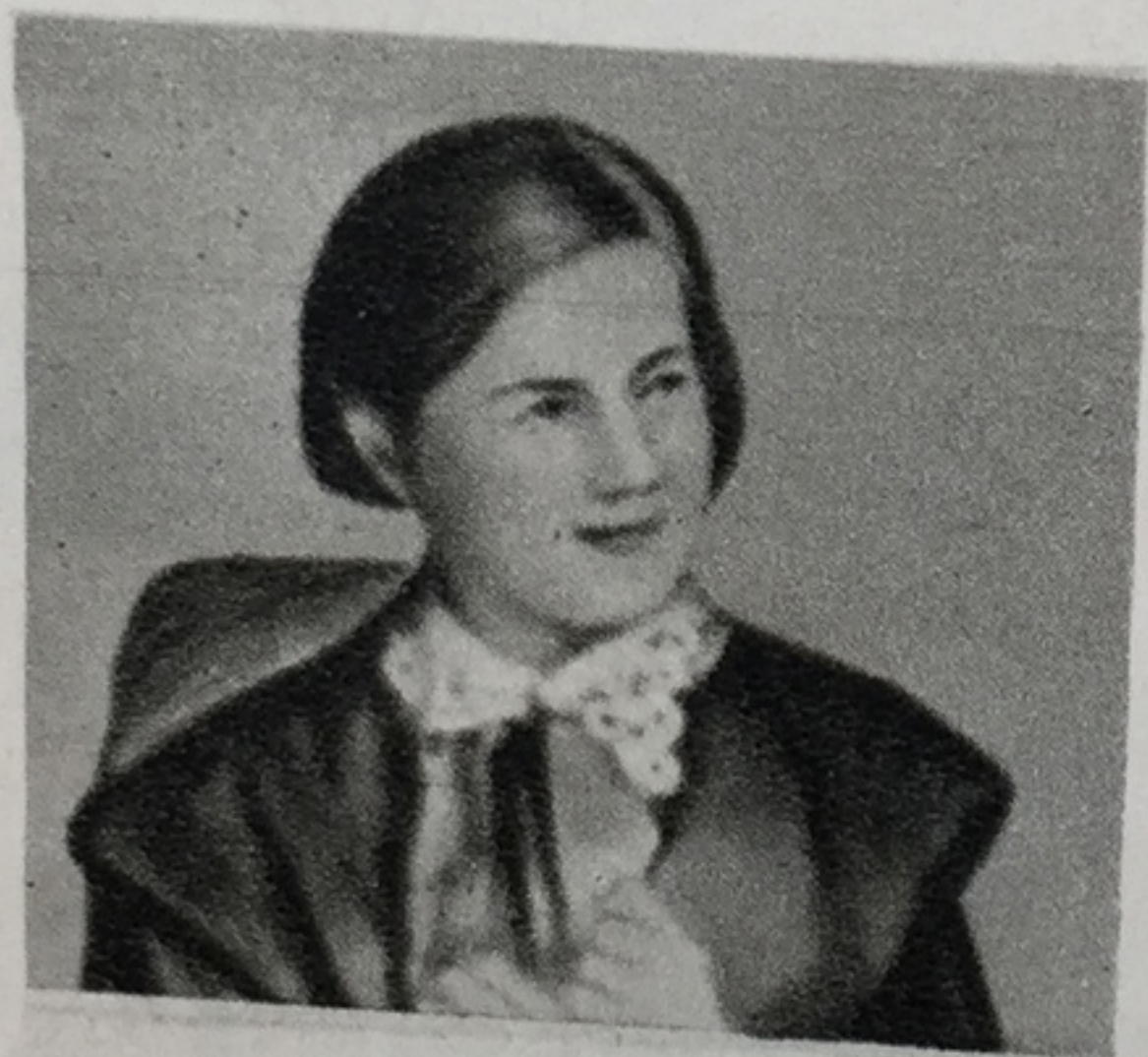
Мимика при эмоциональном конфликте (стр. 12—14).

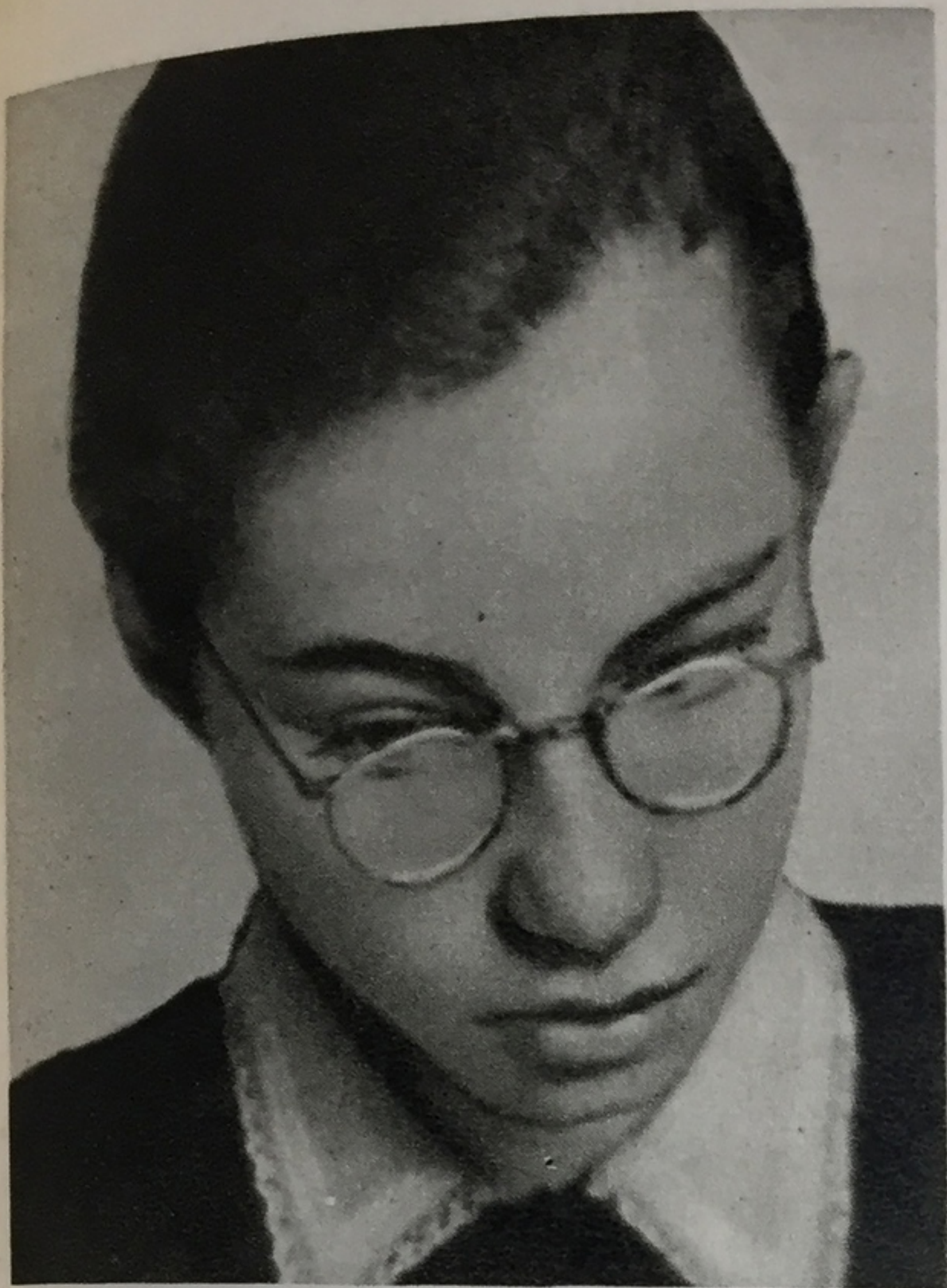
Жесты при эмоциональном затруднении (стр. 15—22).

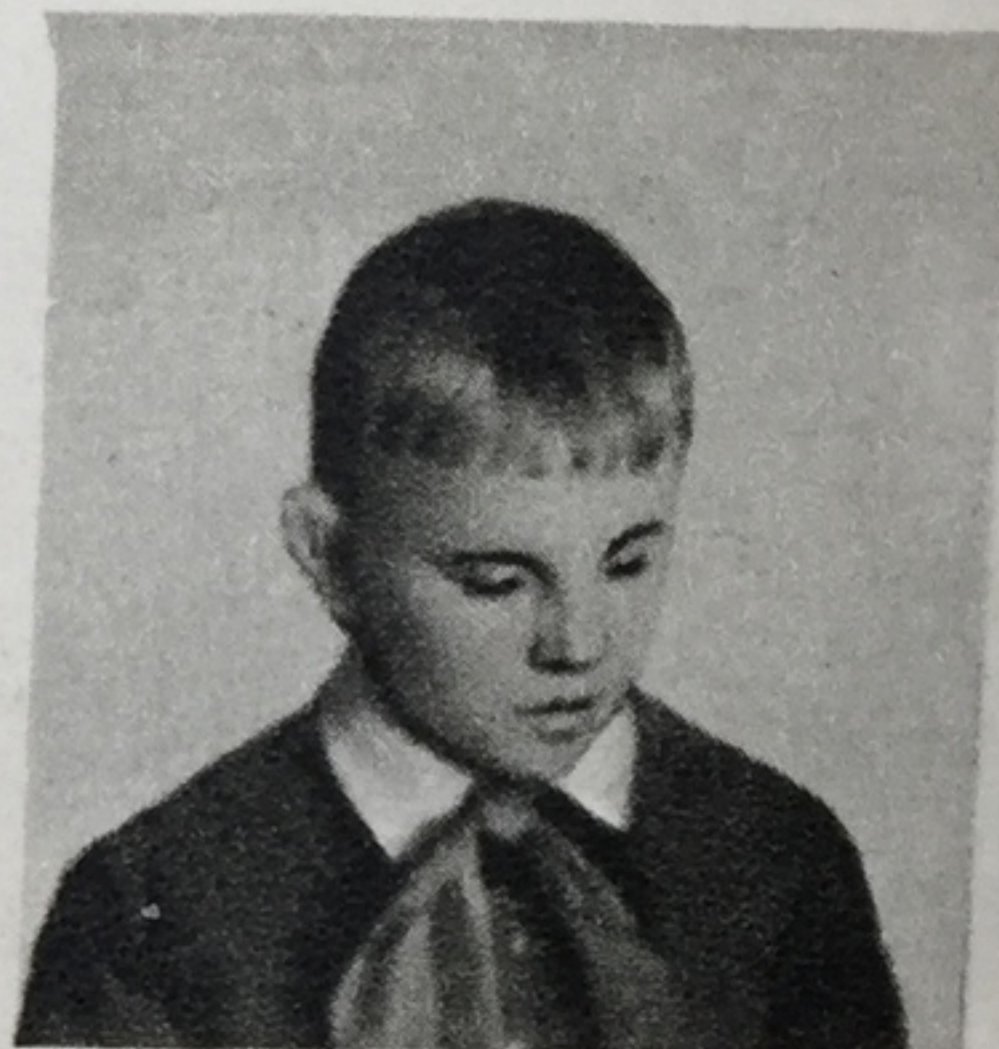
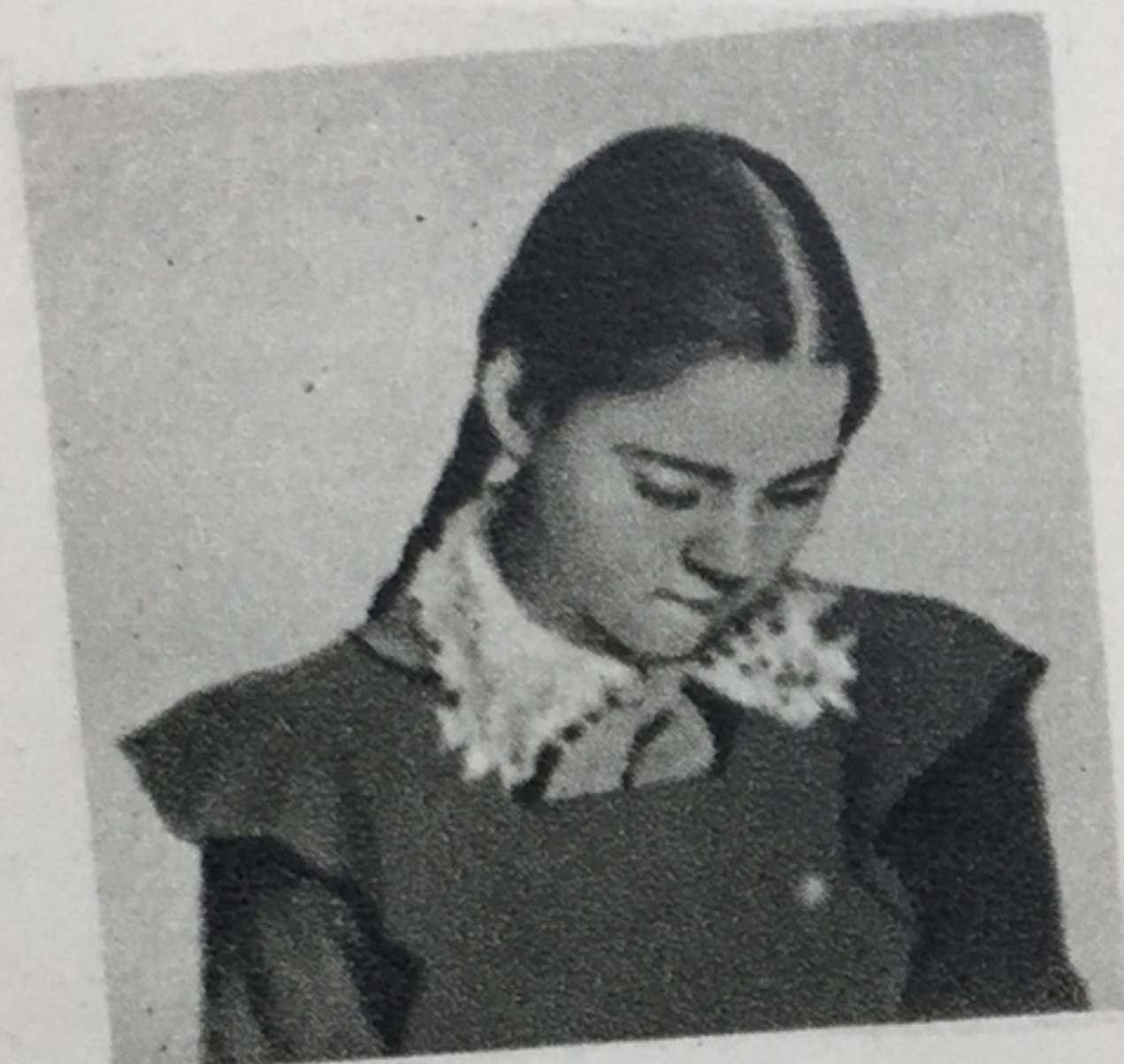
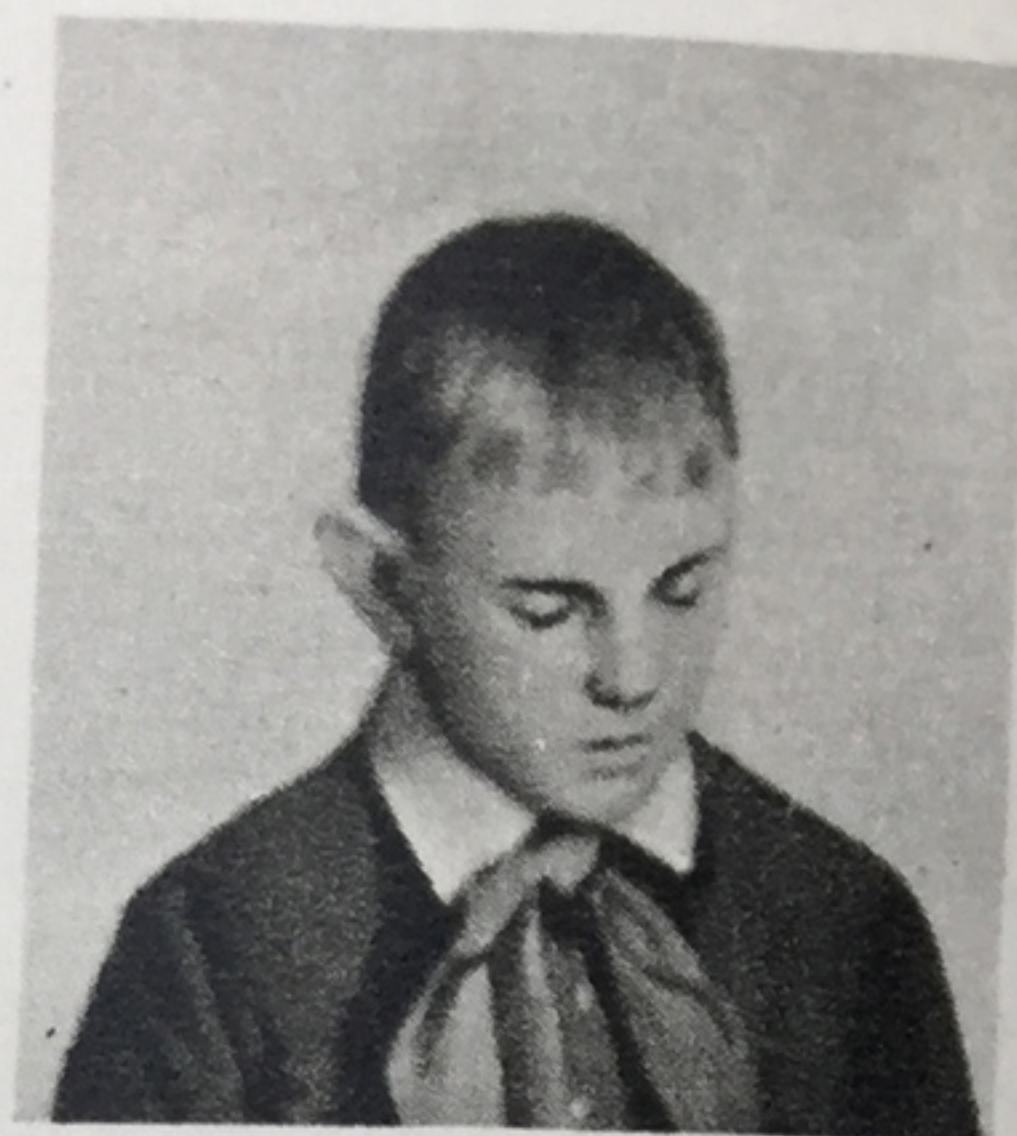
Мимика удовольствия (стр. 23—24).

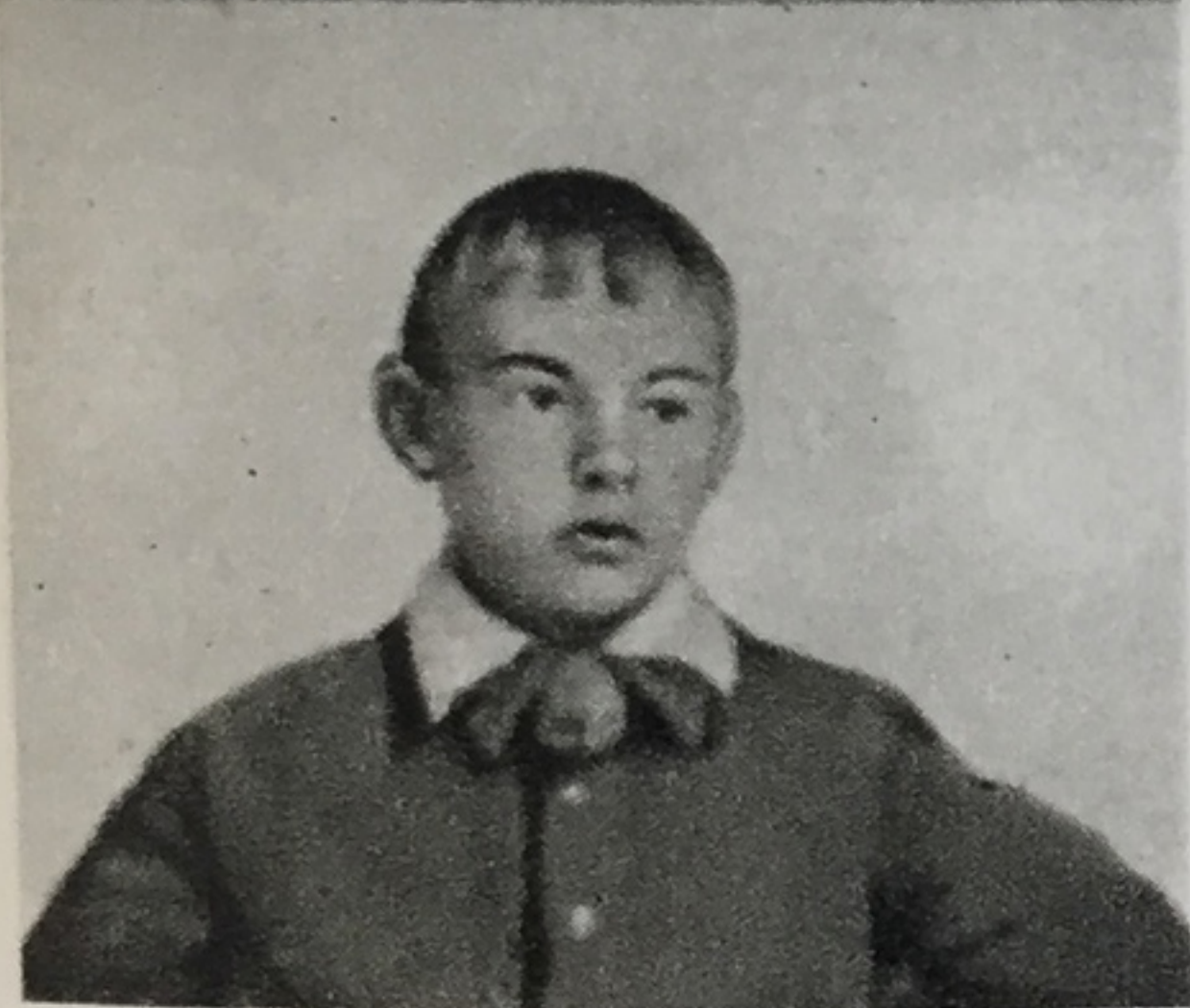
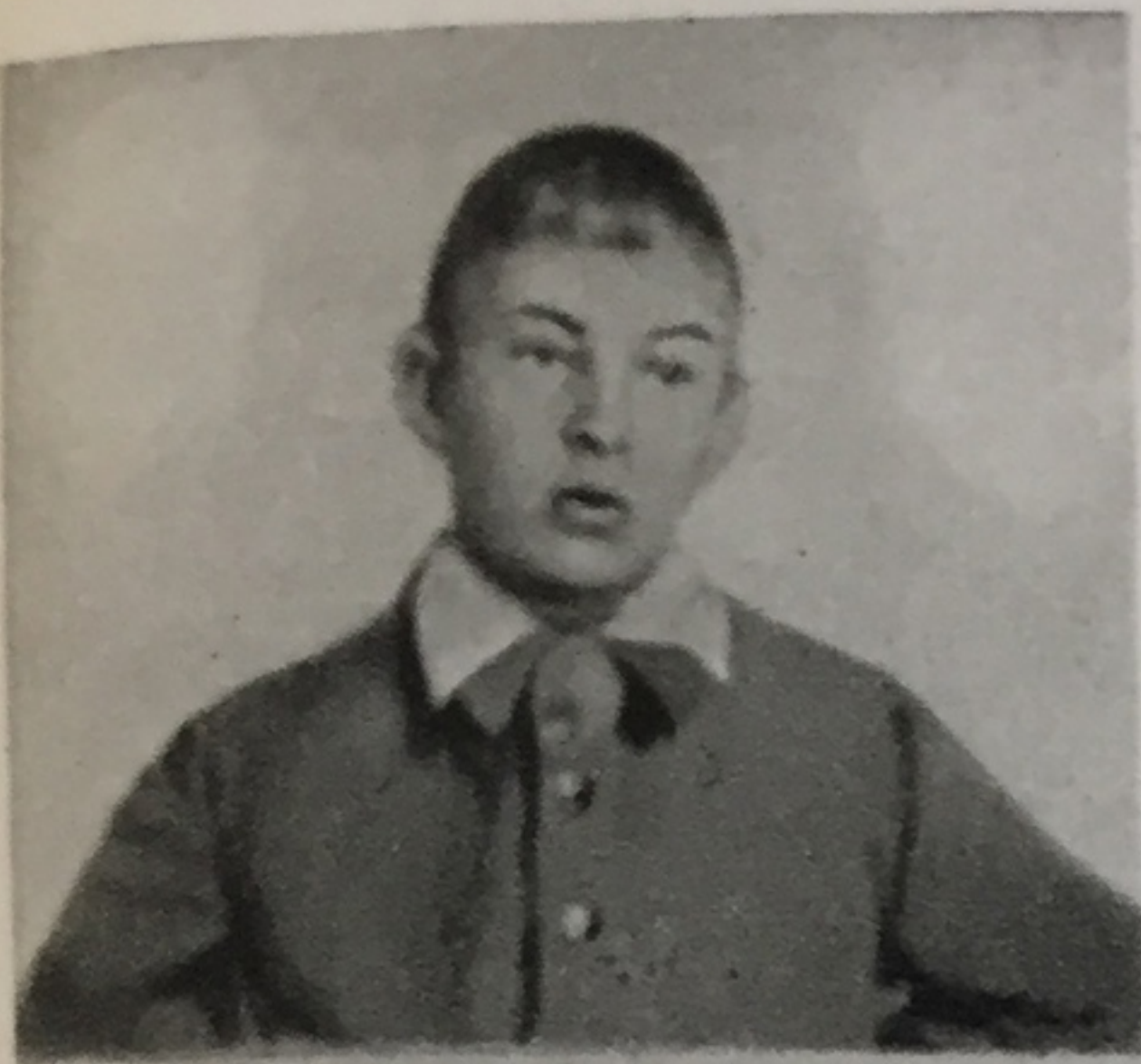


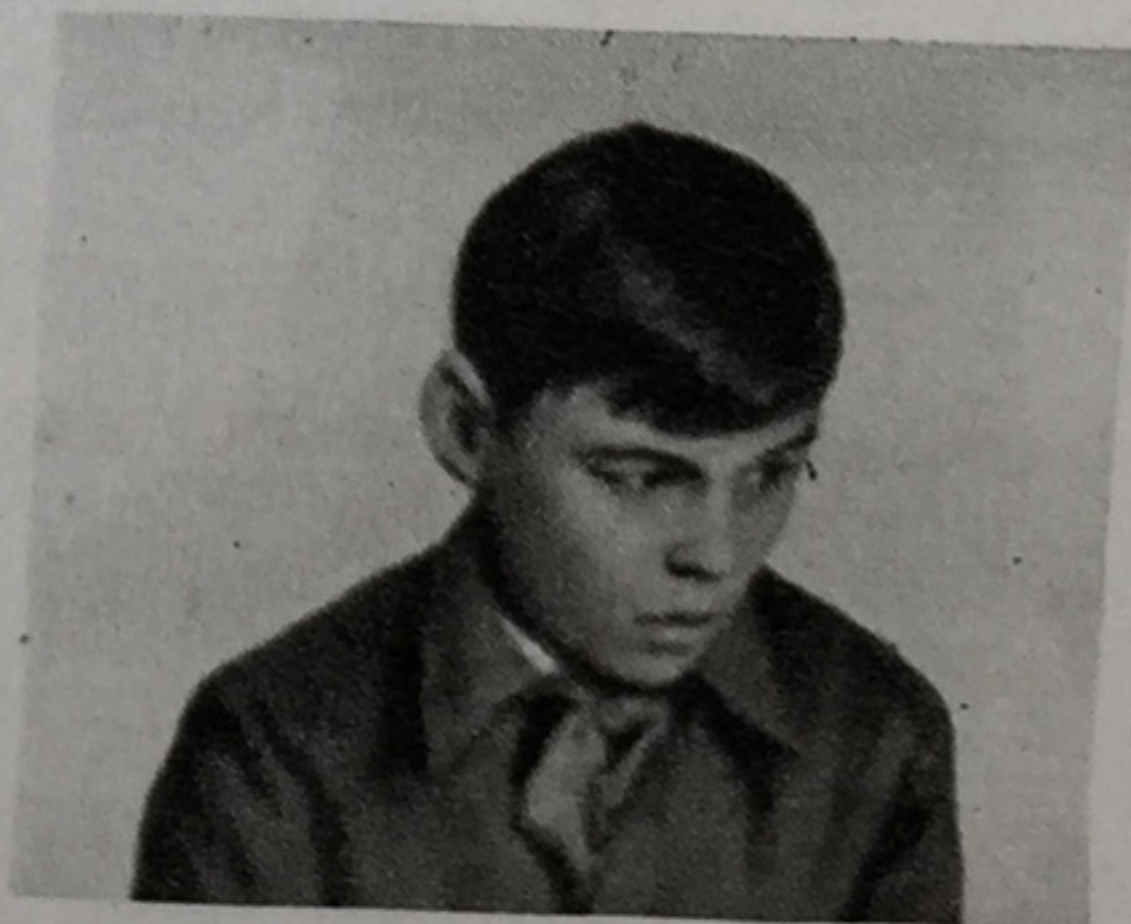
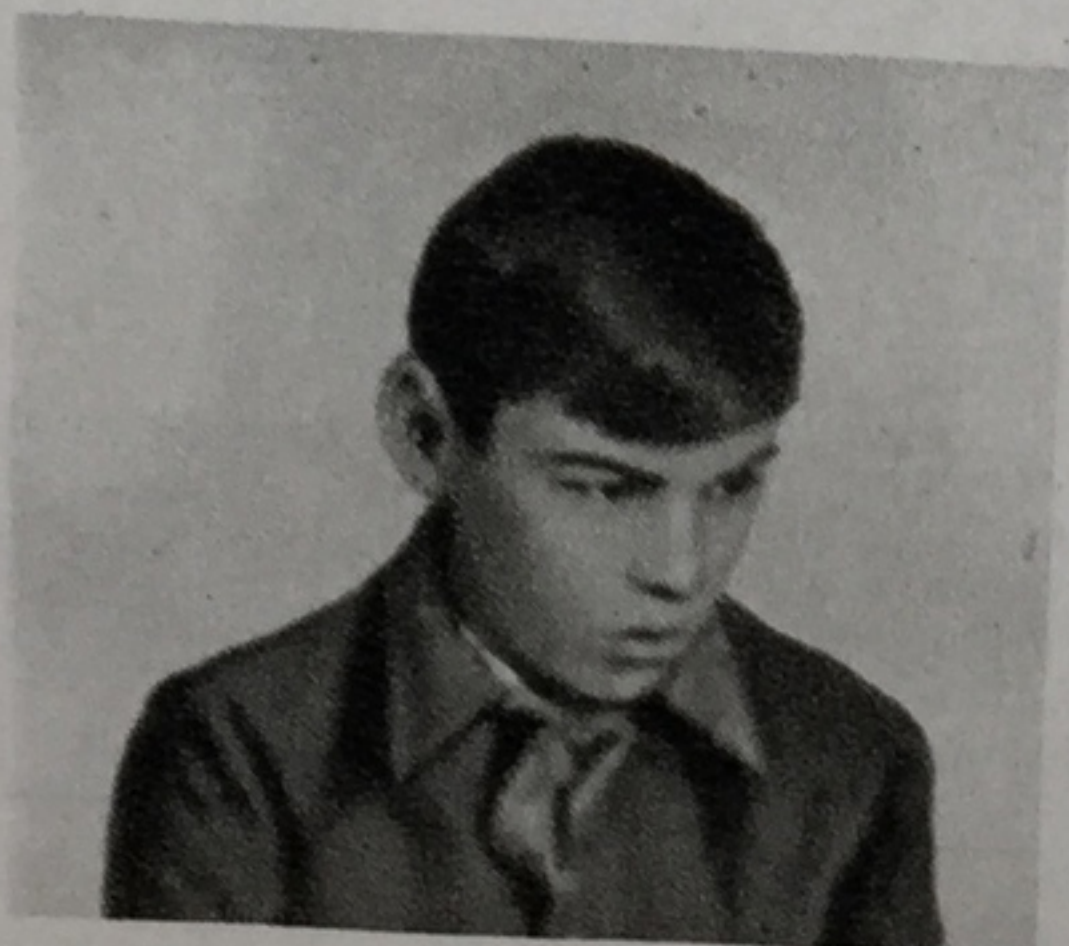
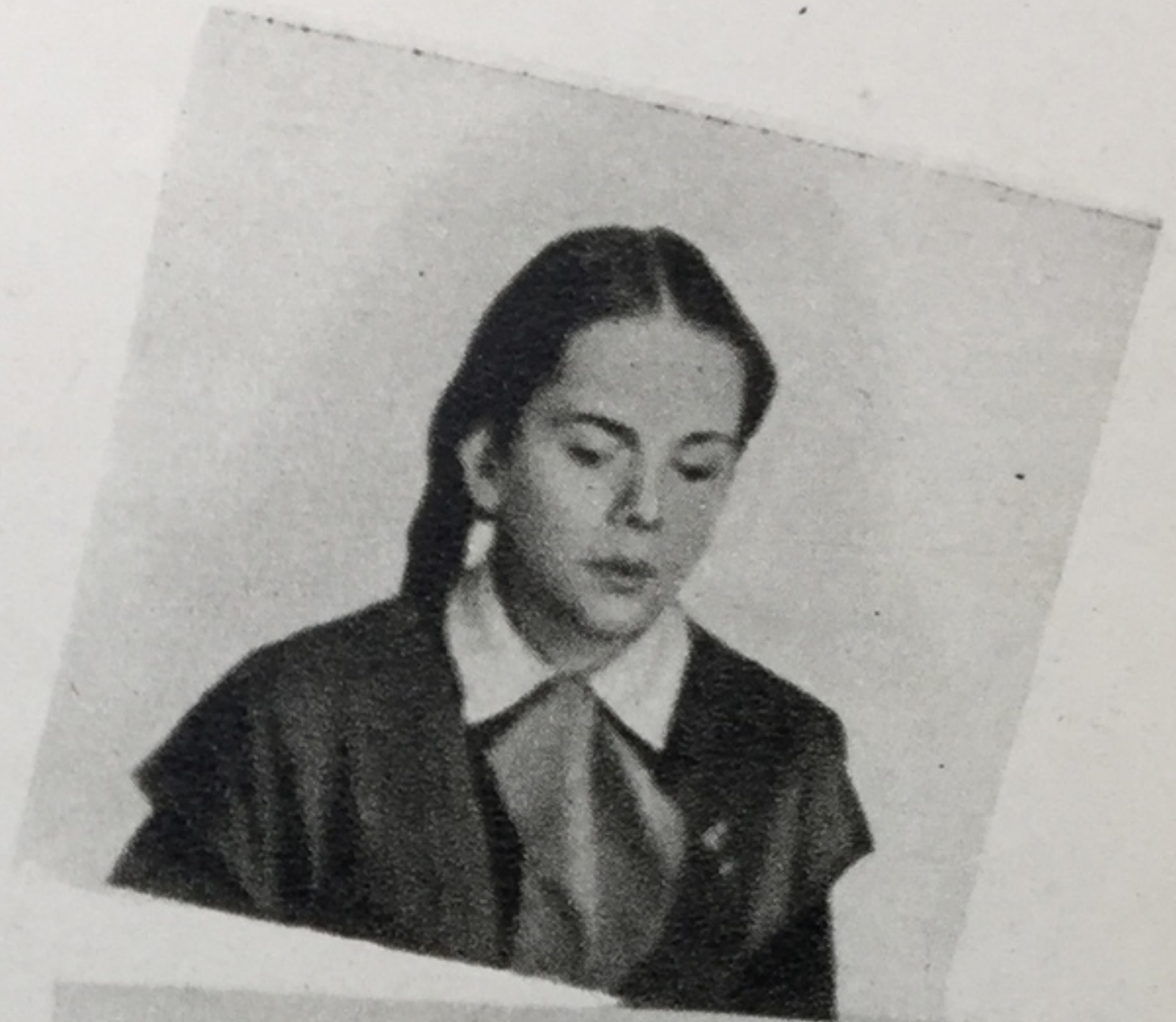
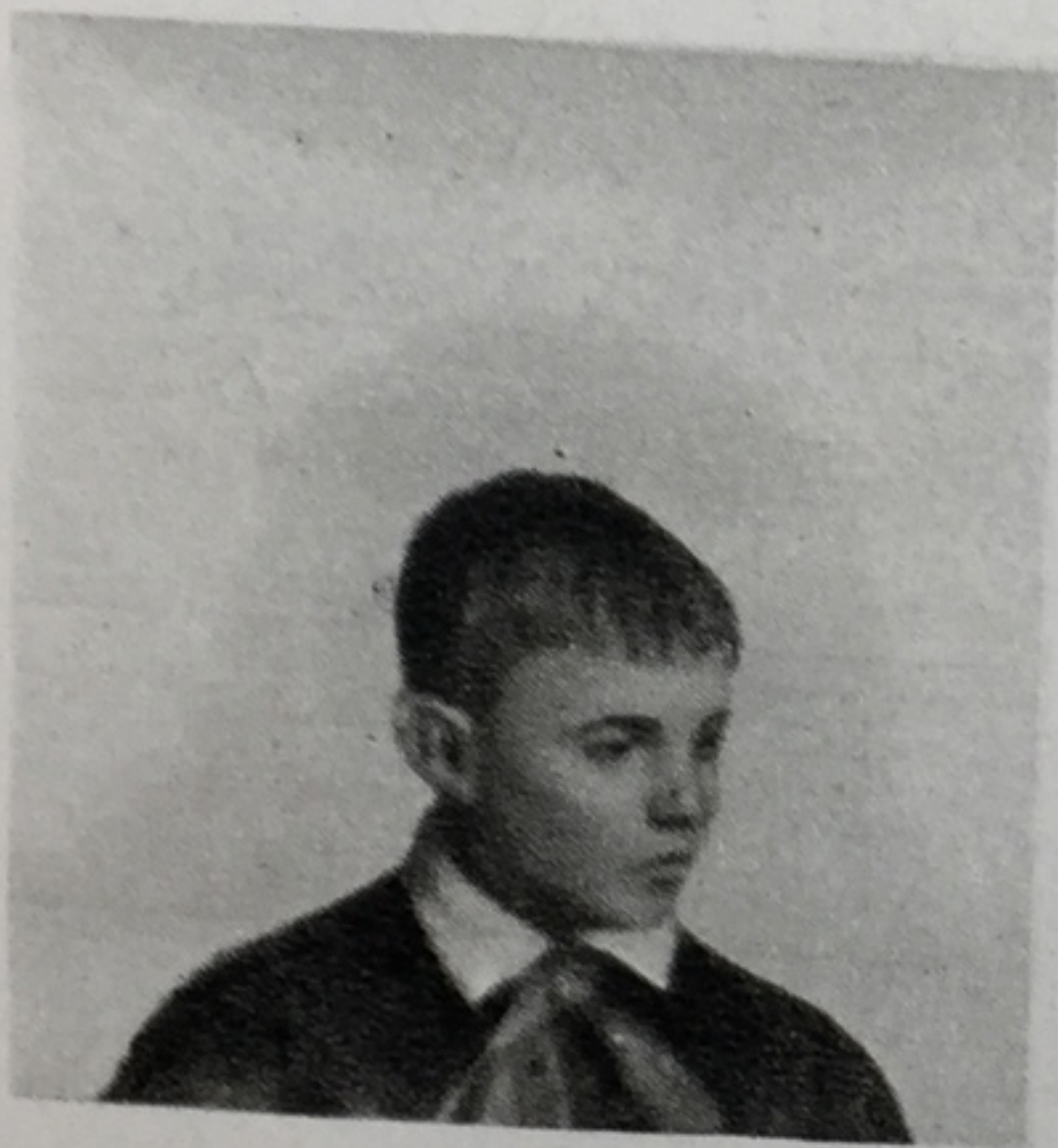
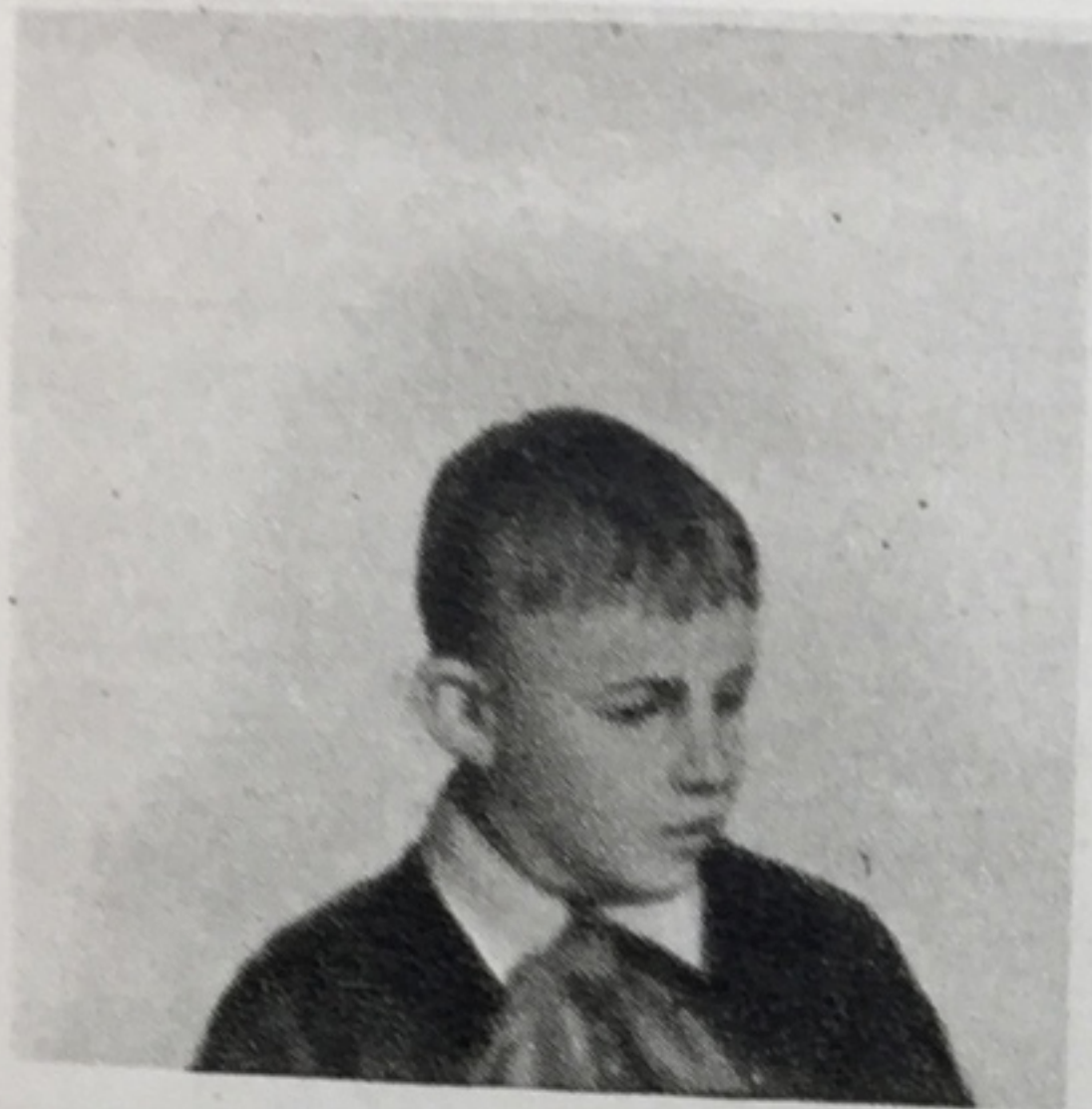


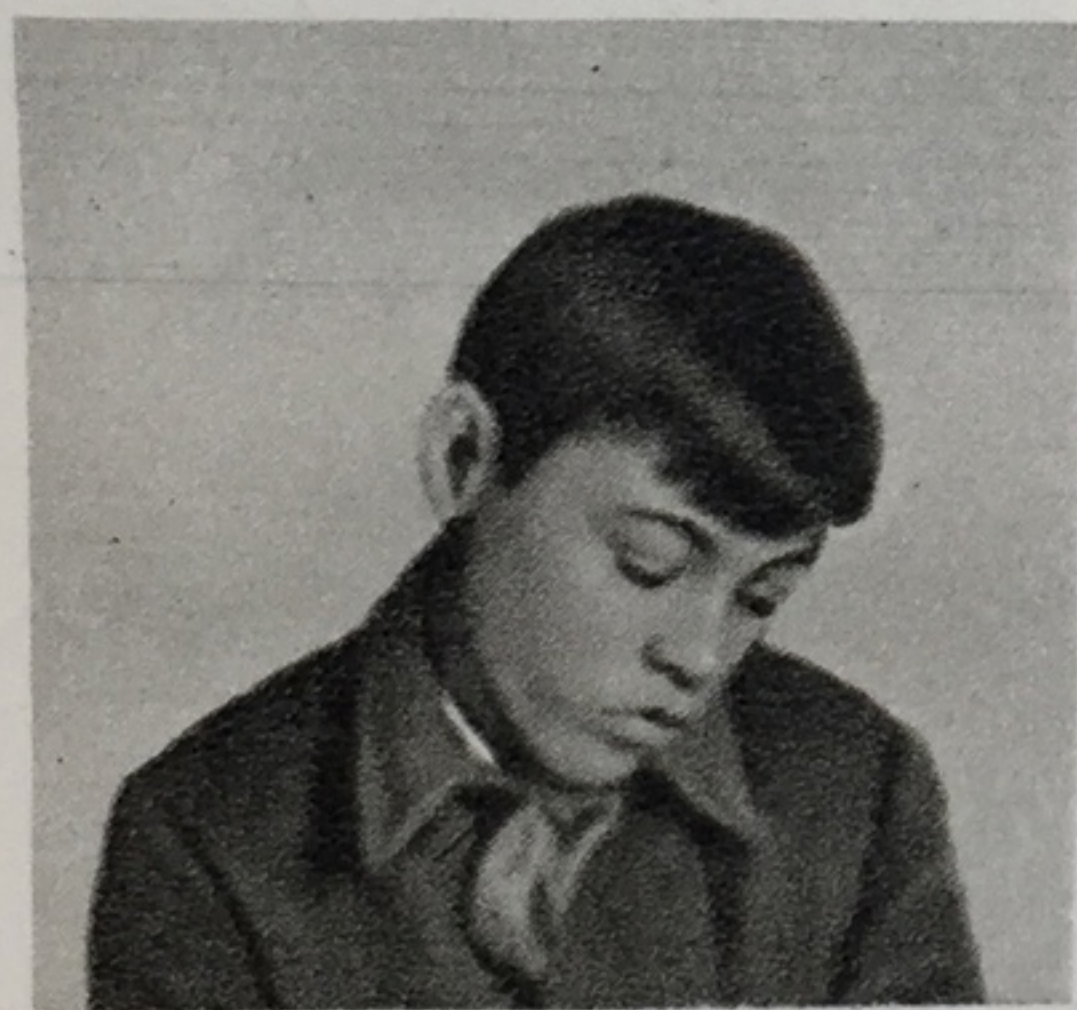
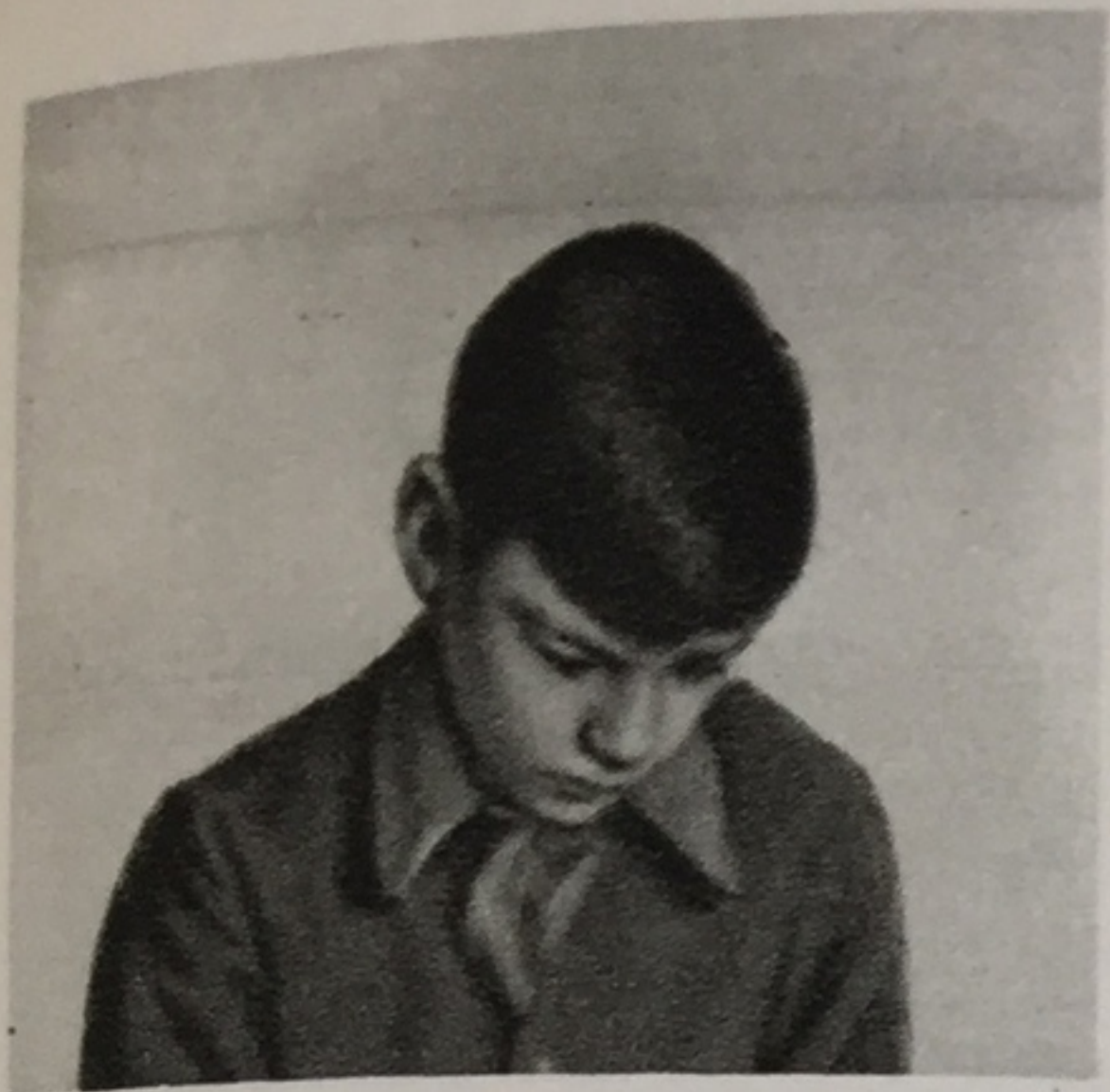




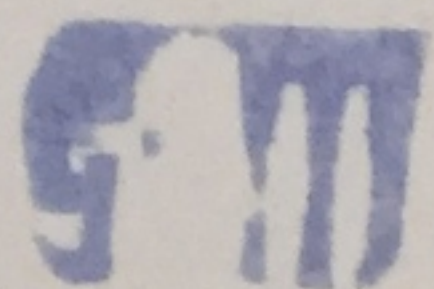


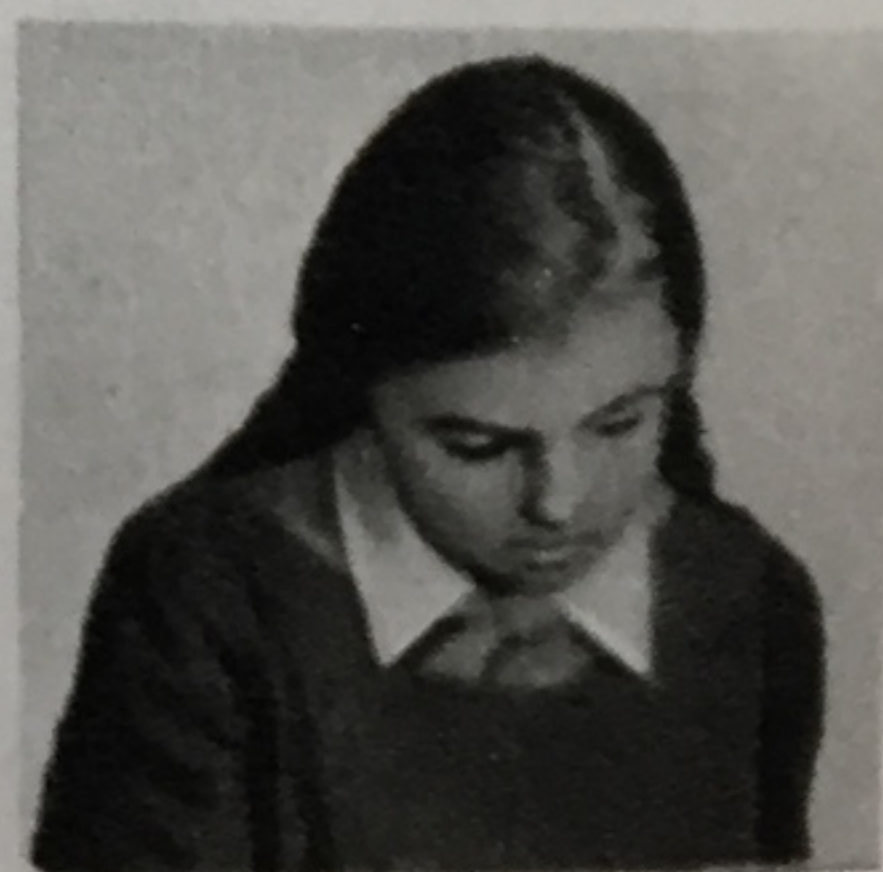
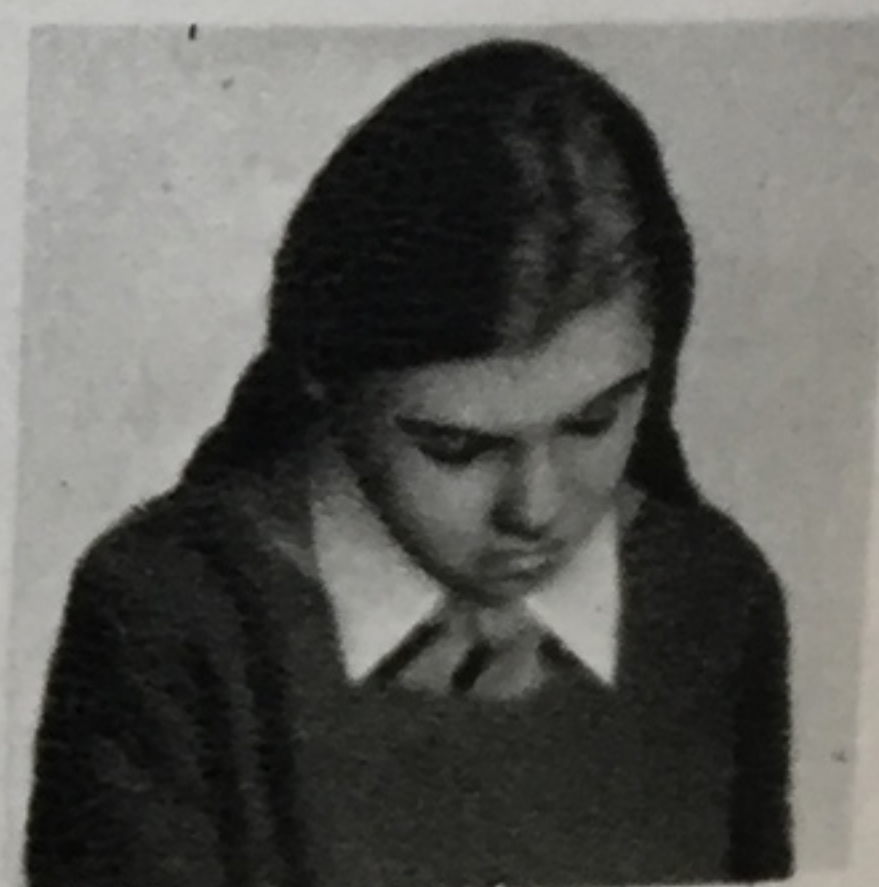


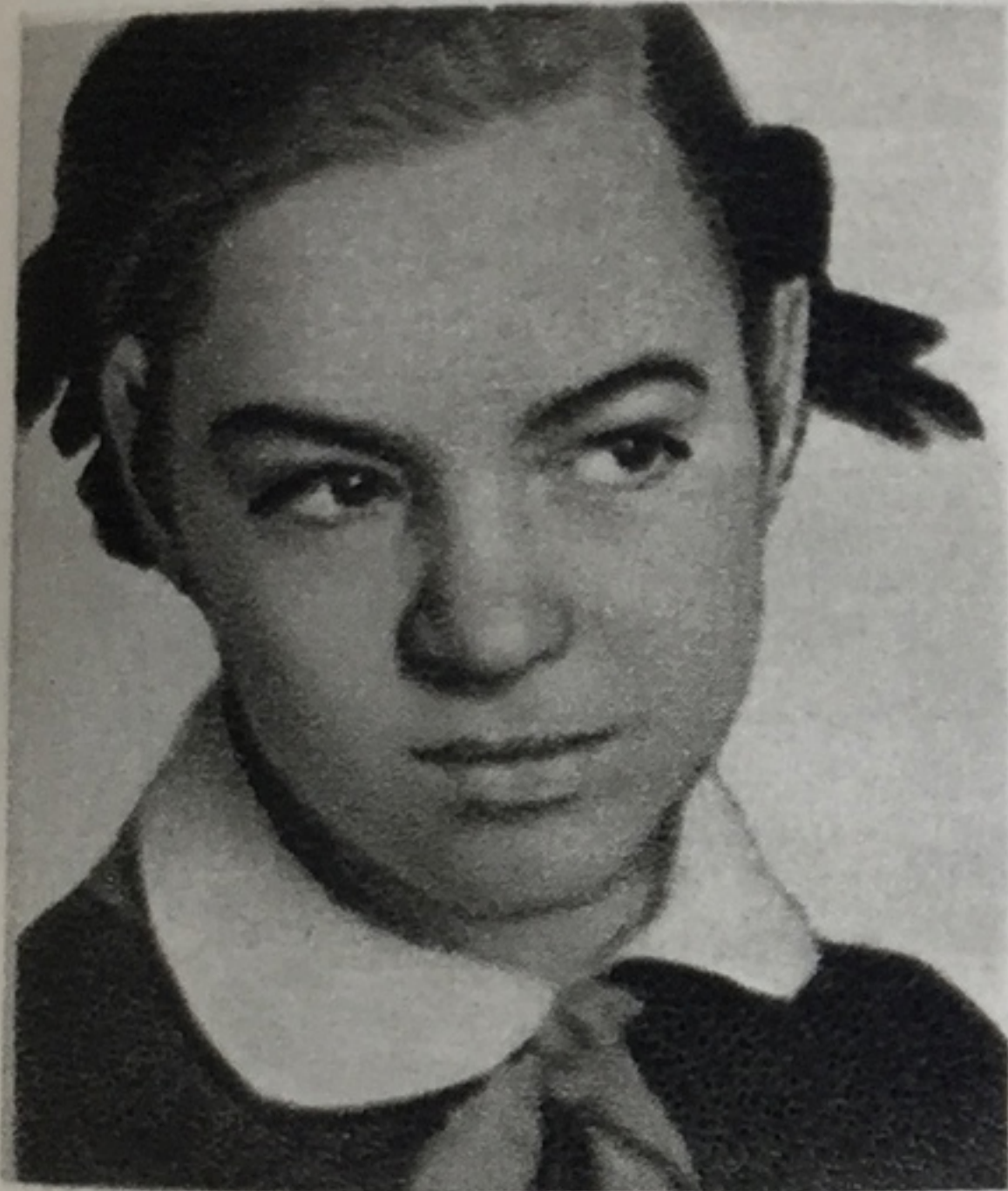
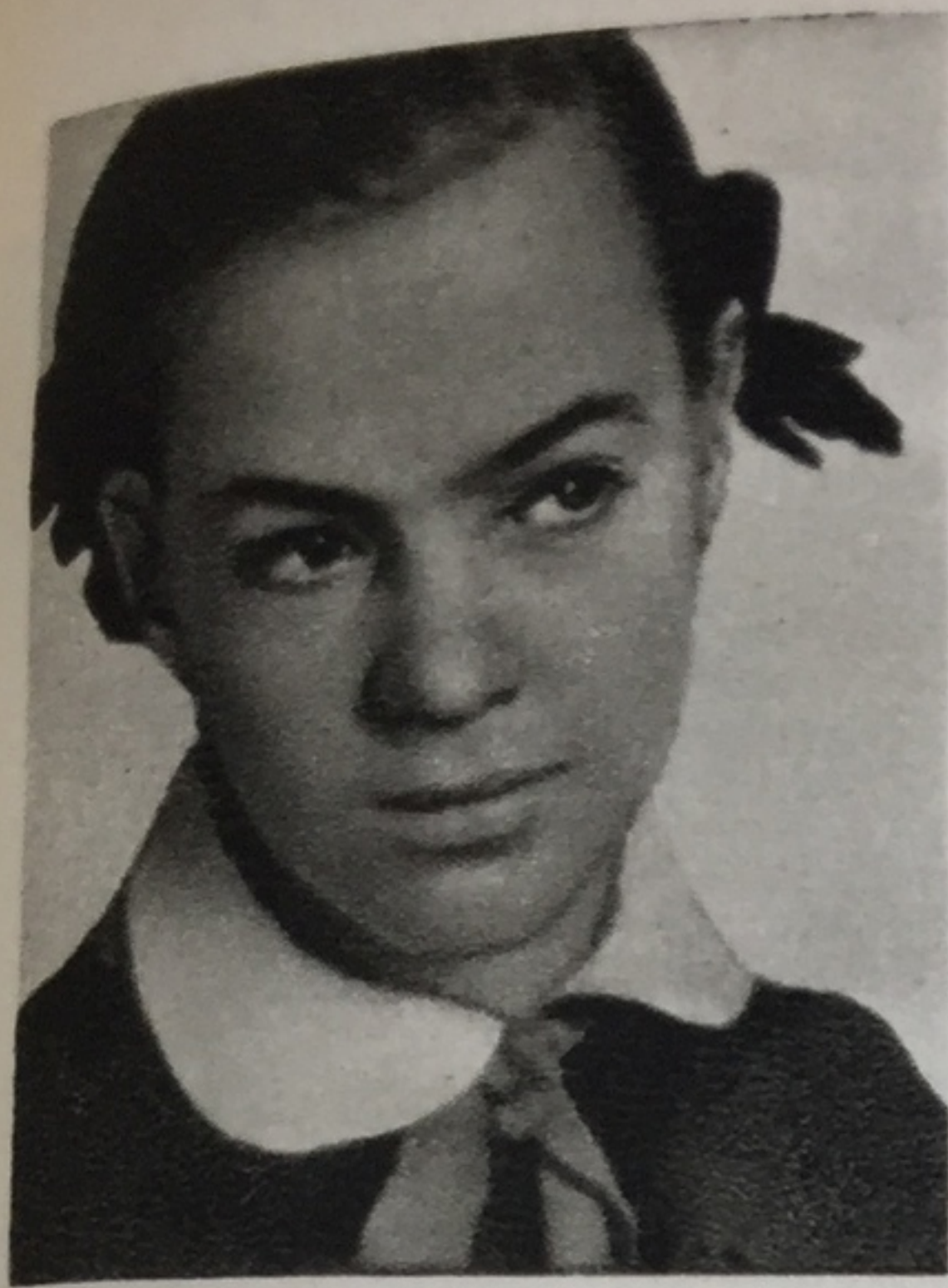


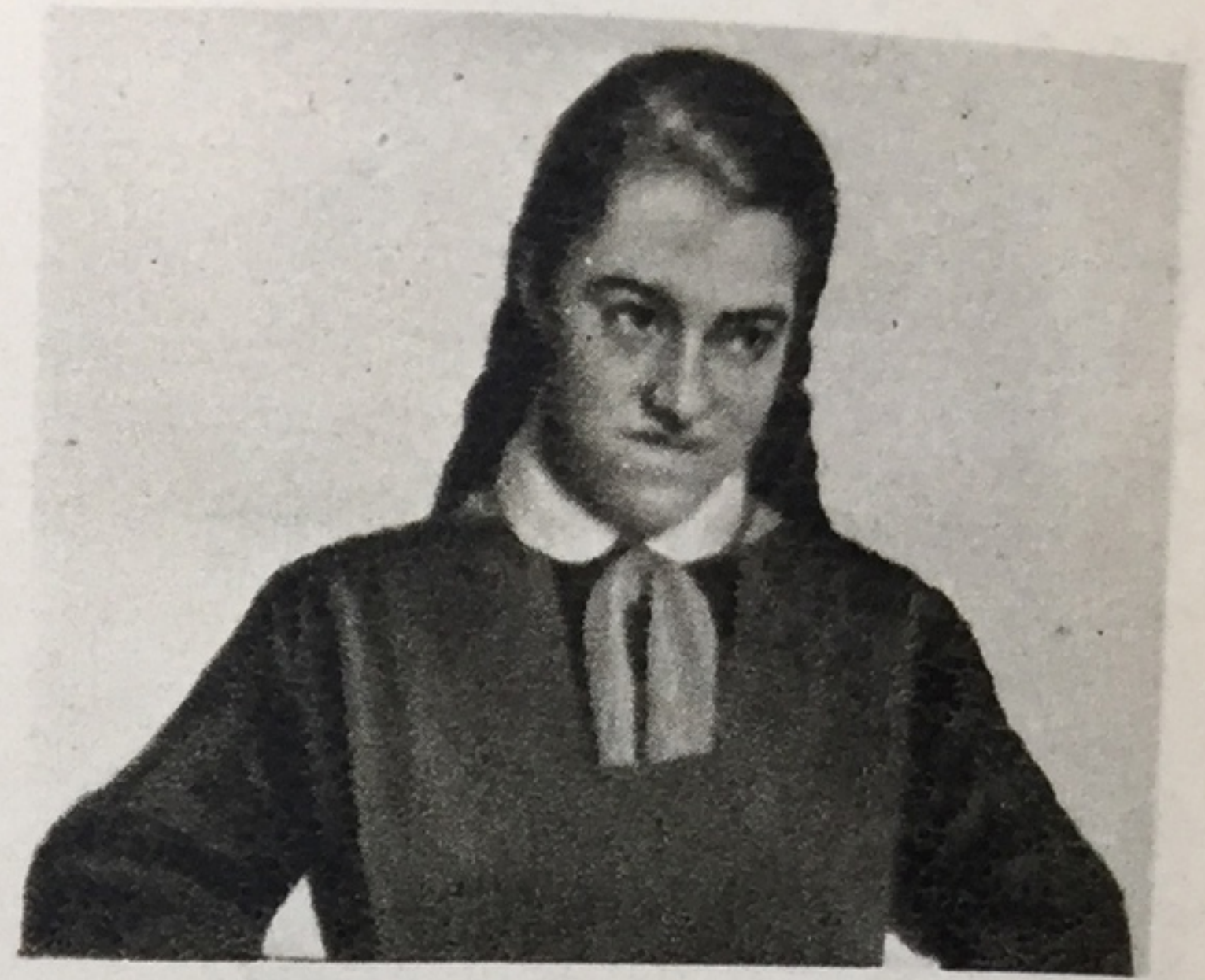


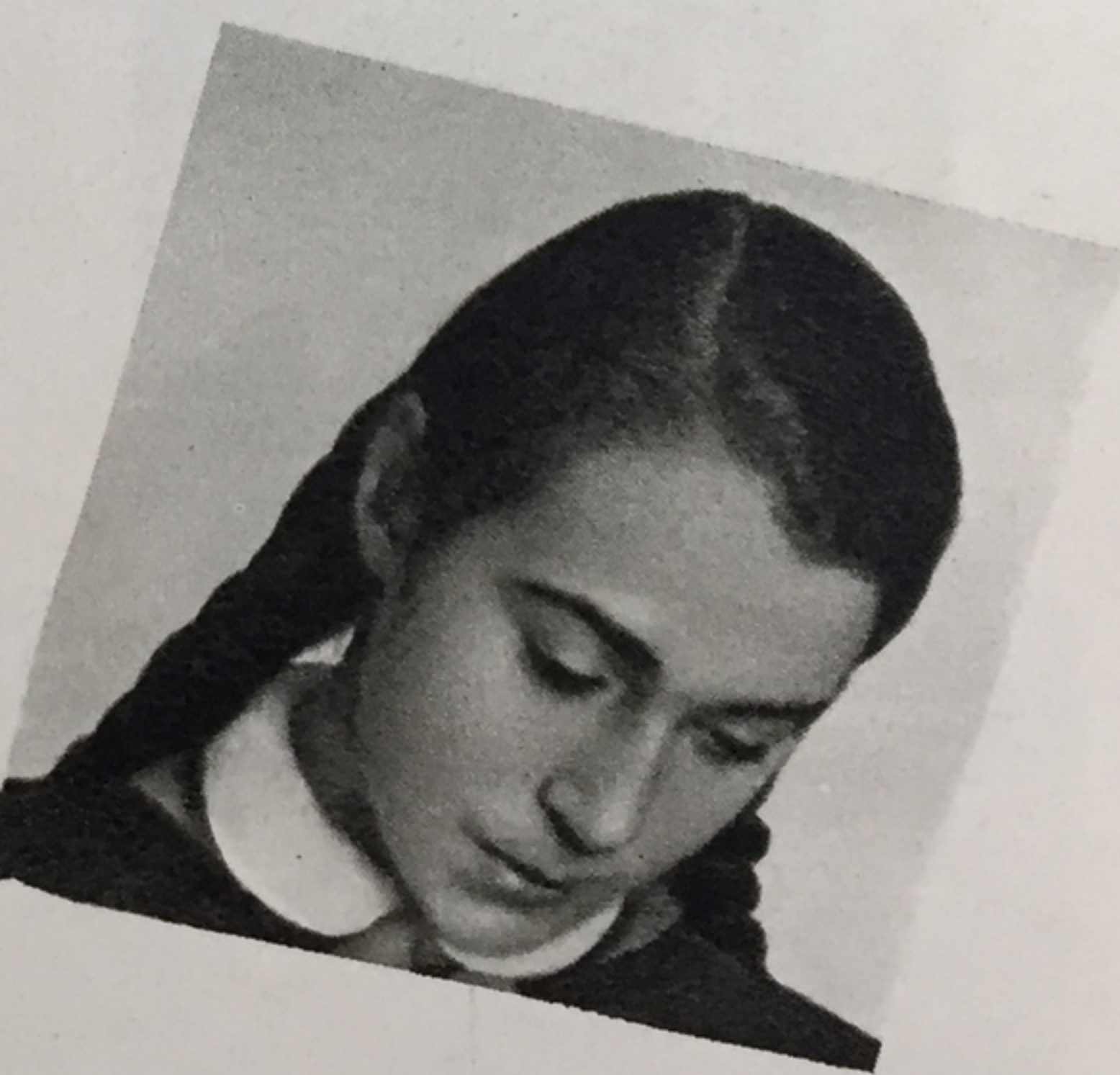
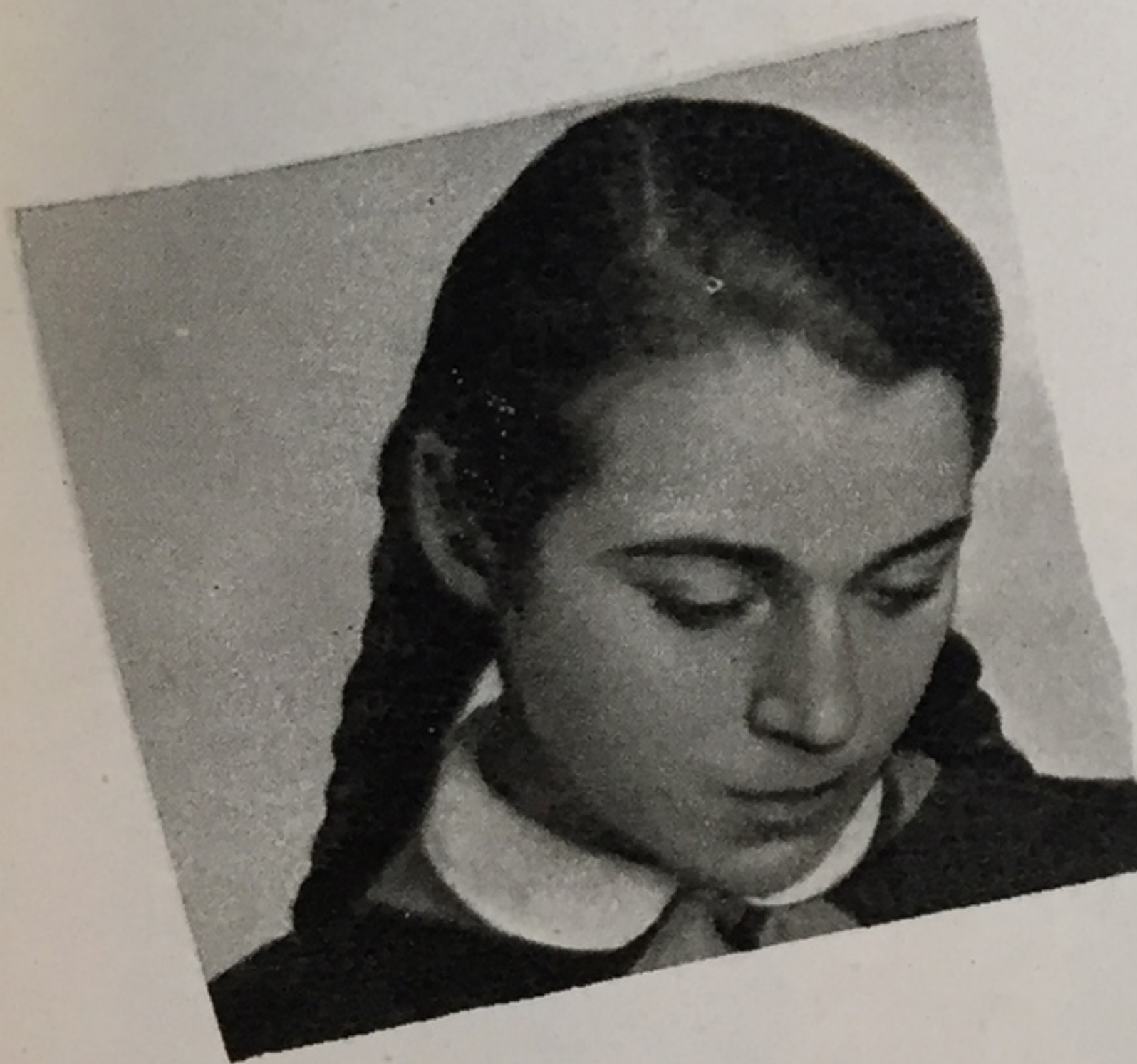
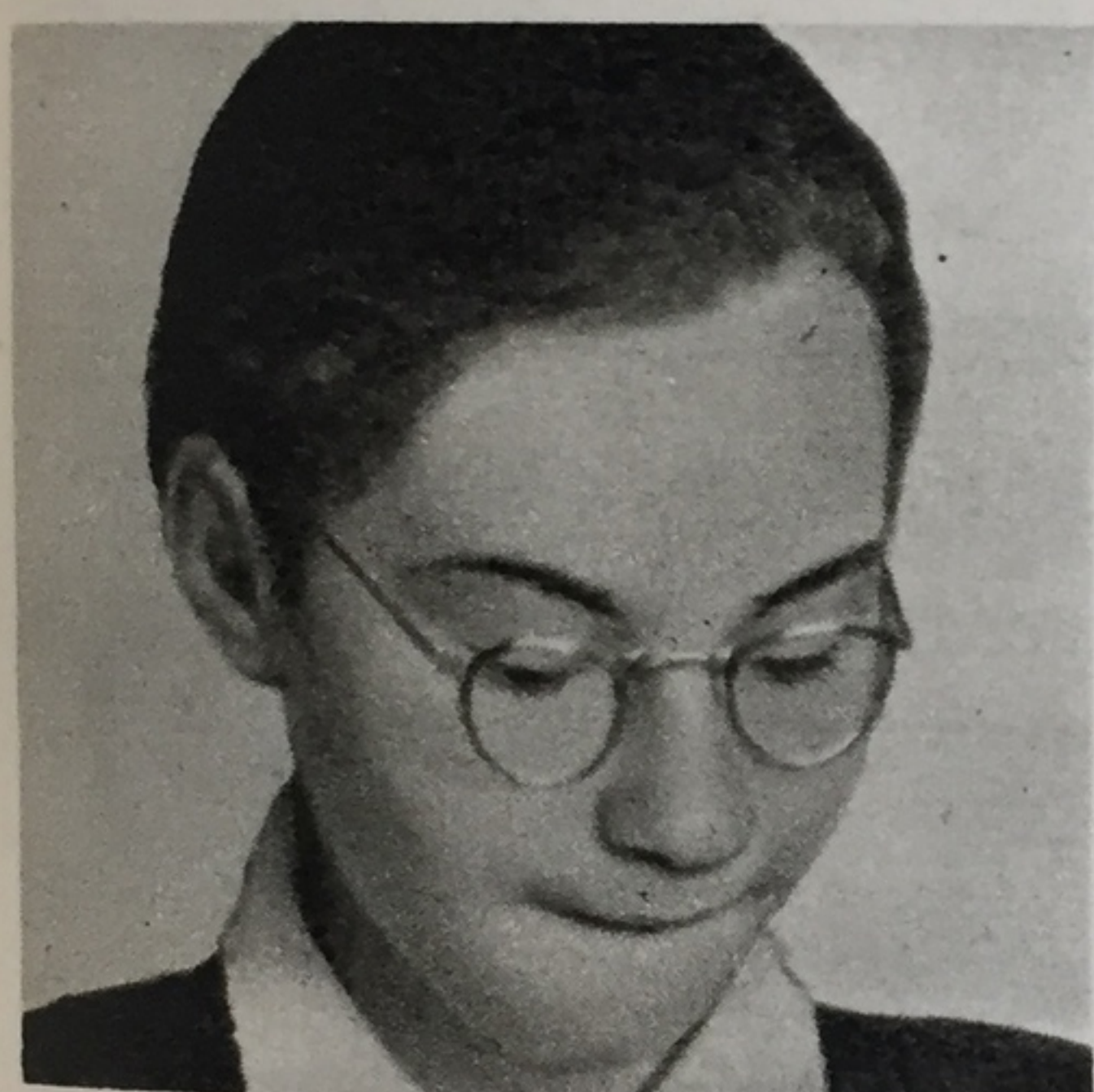
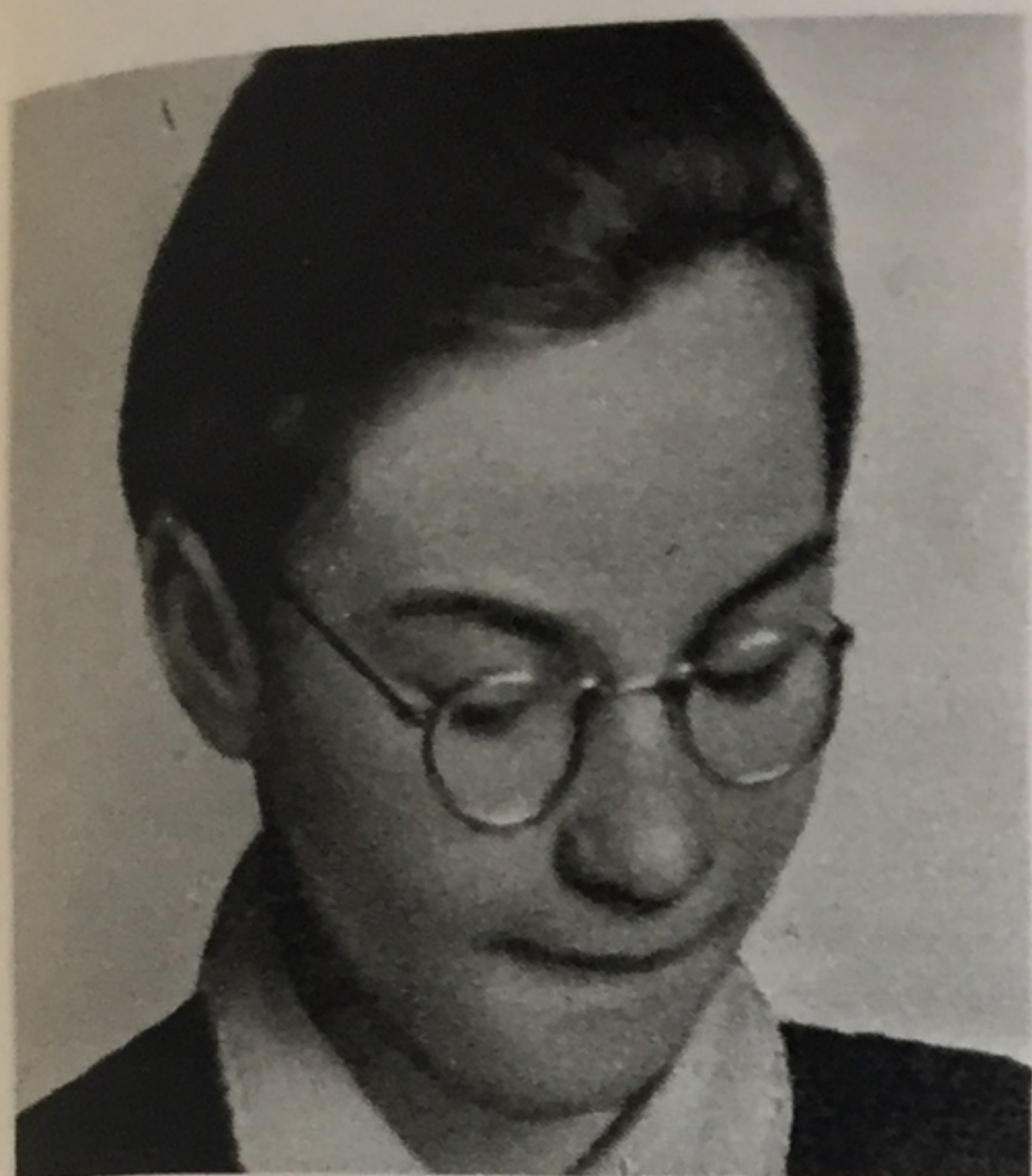


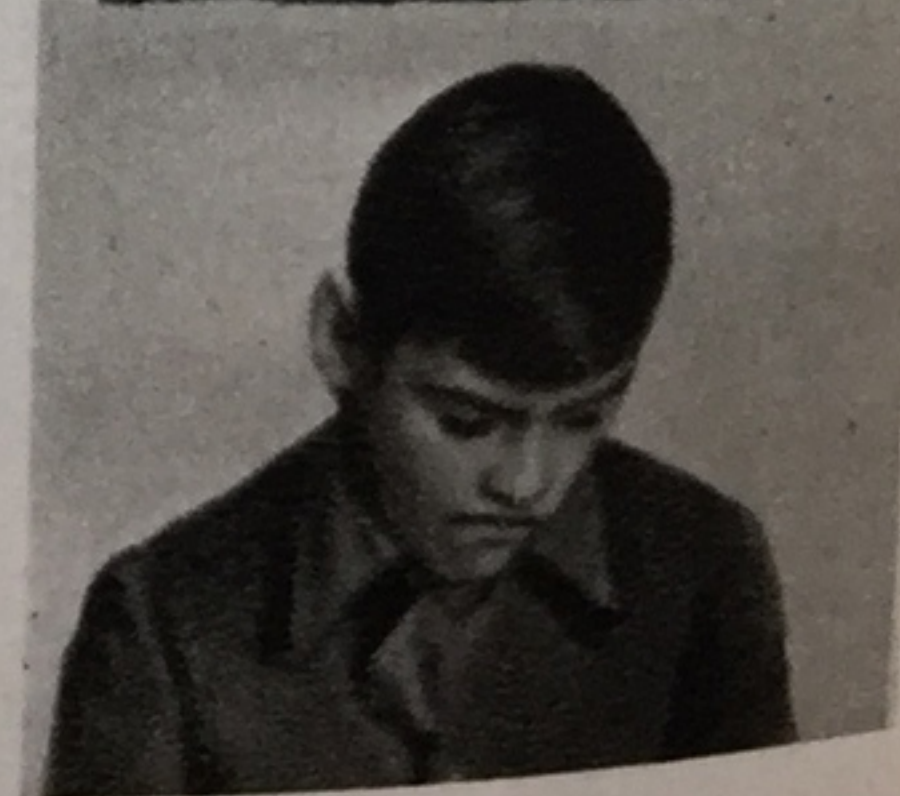
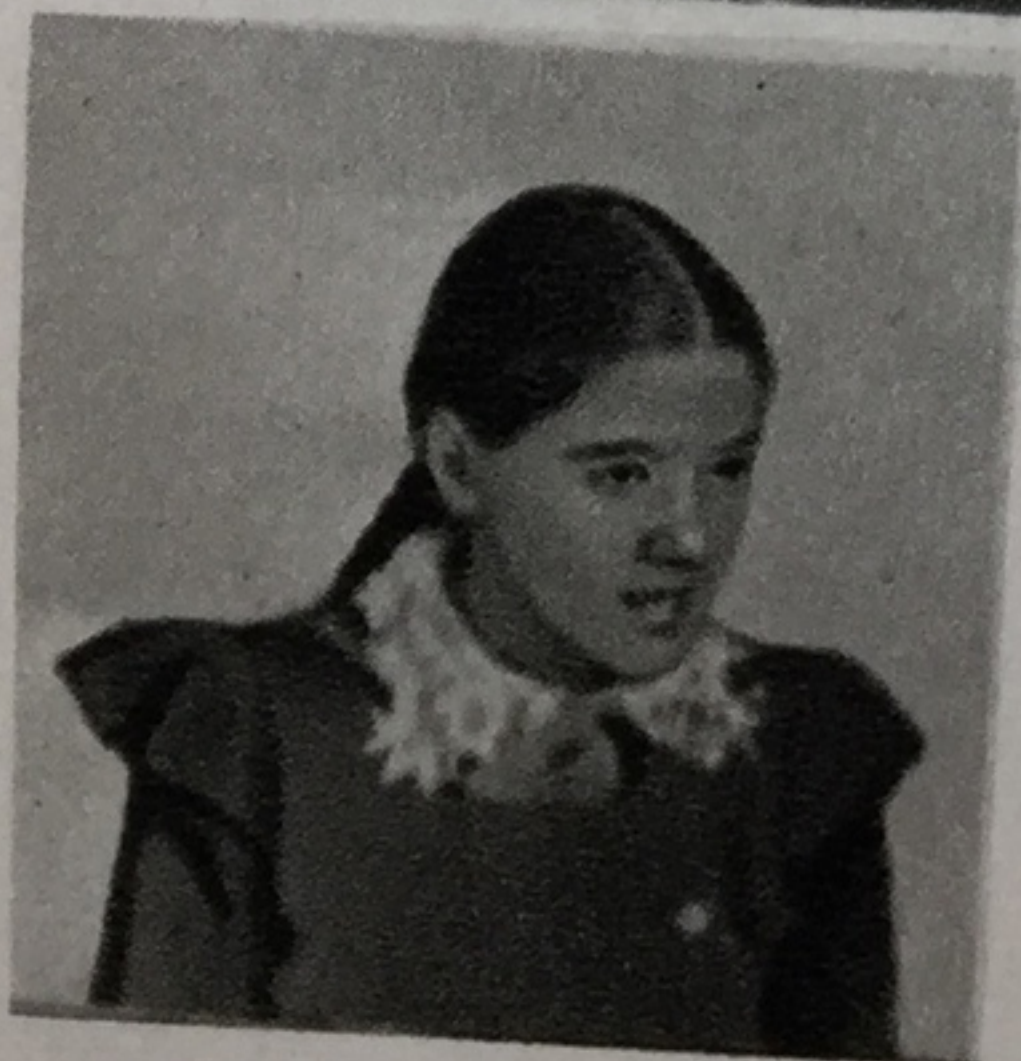
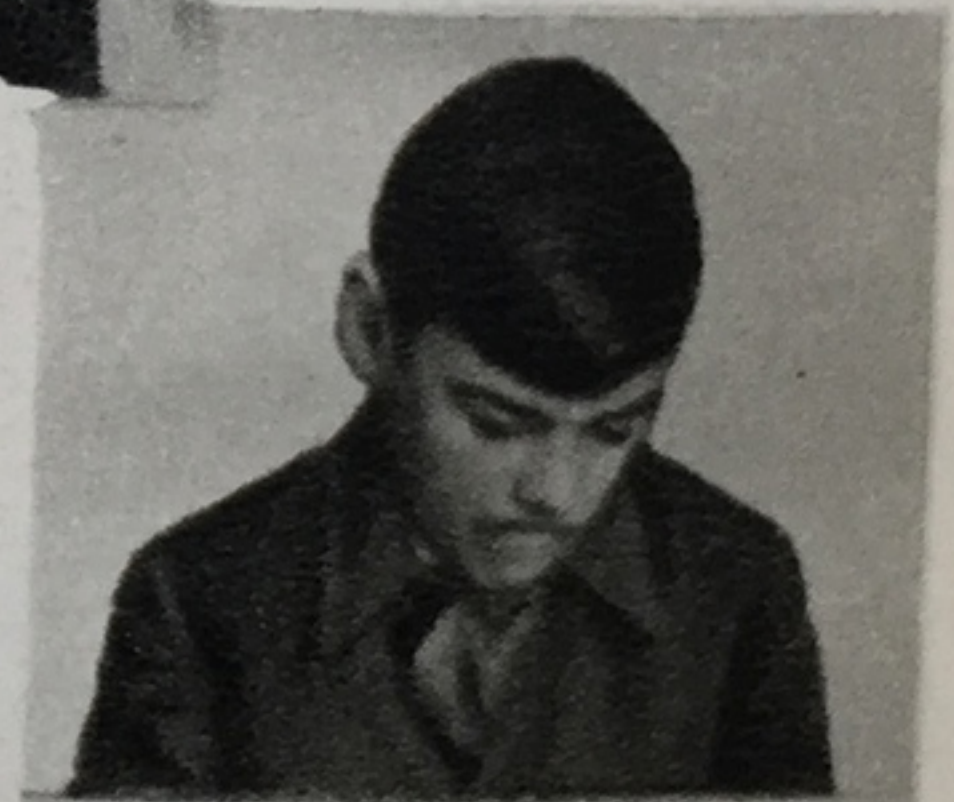


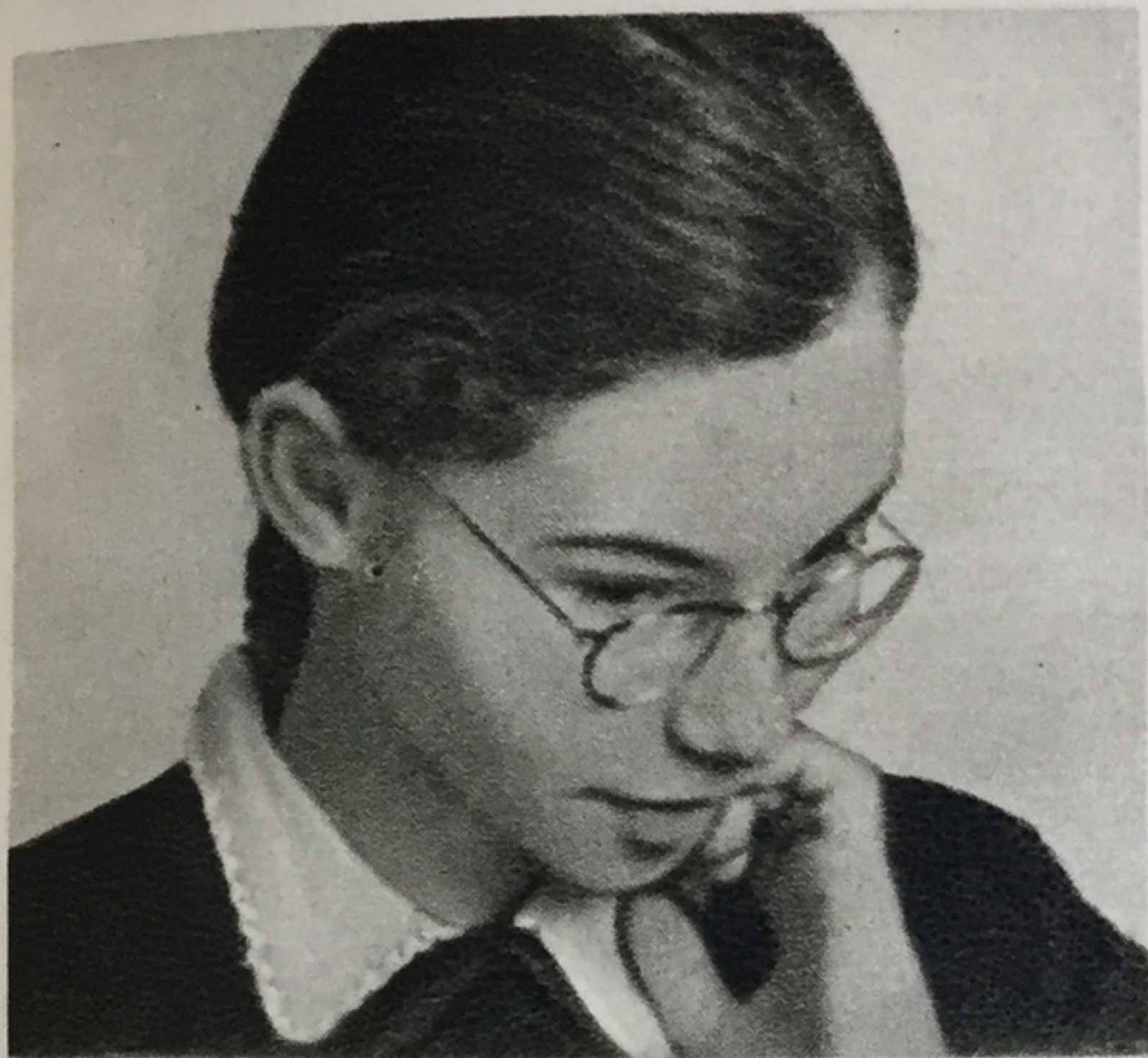


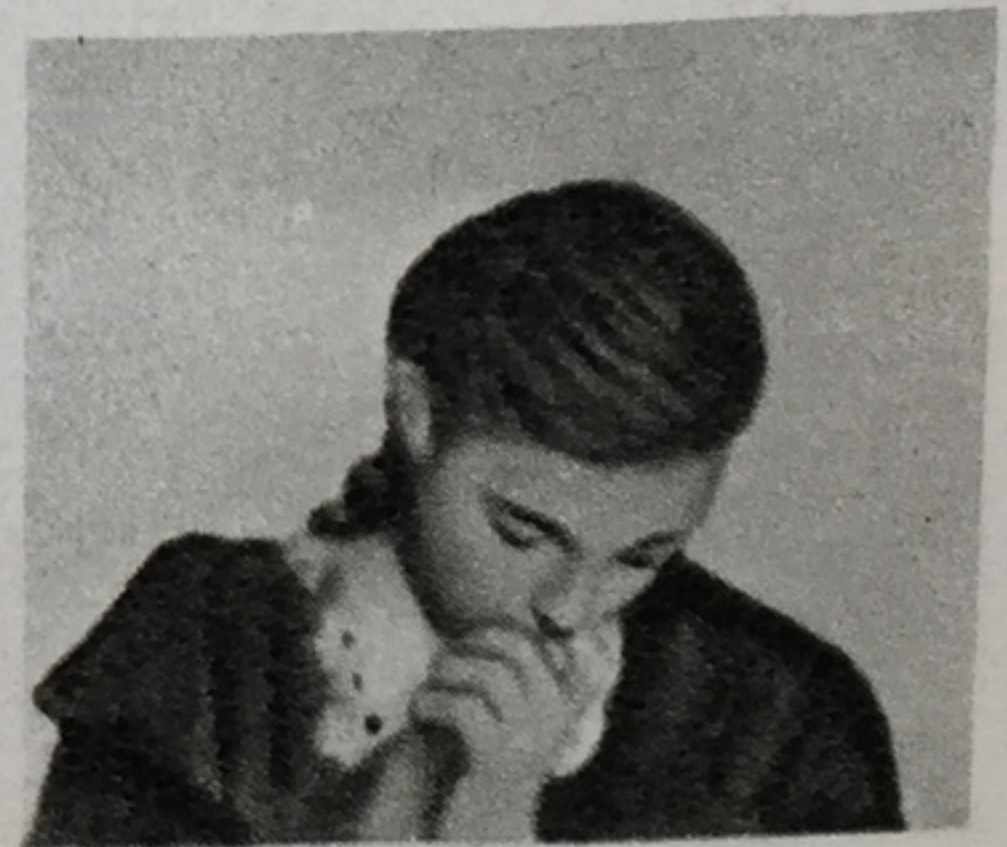
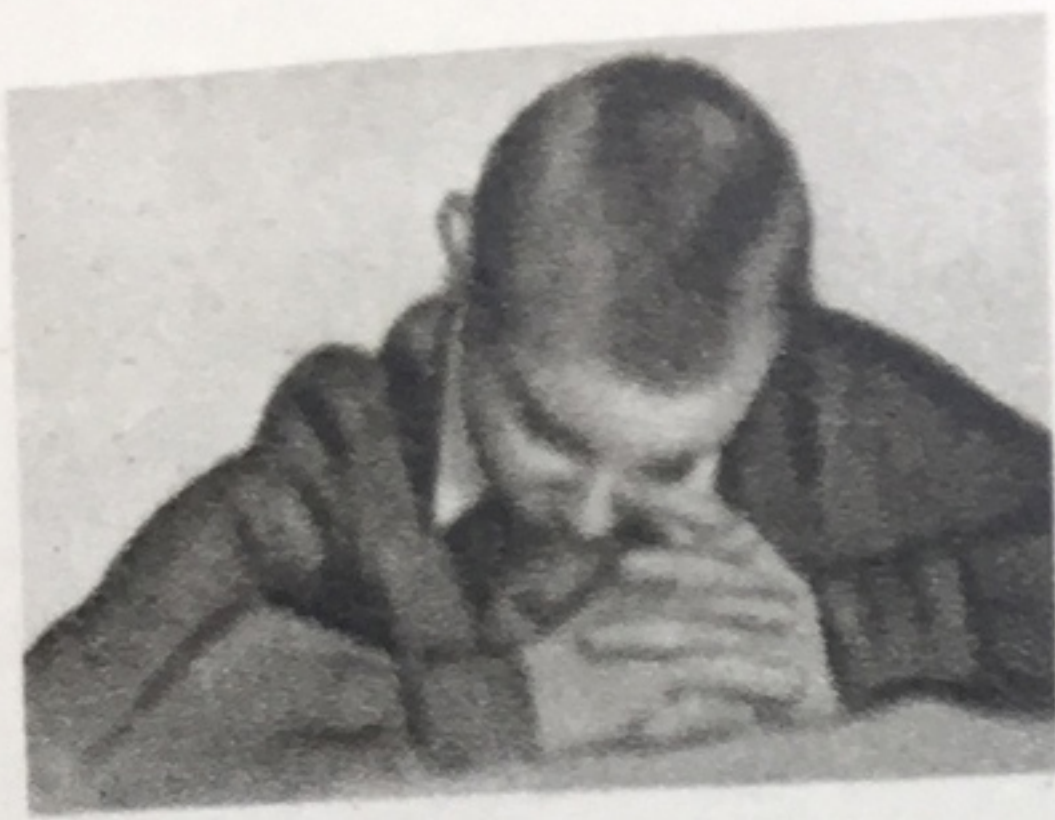


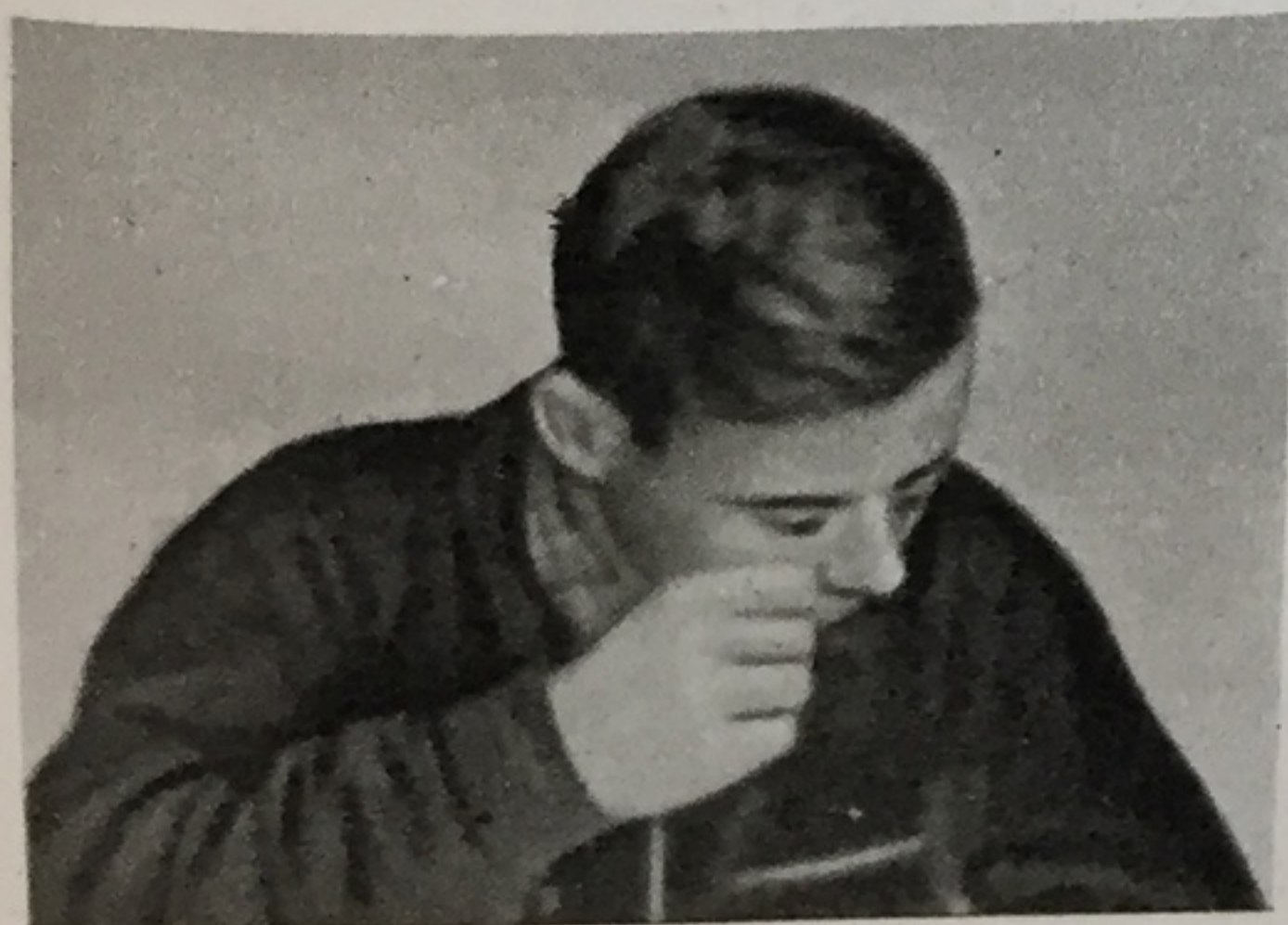
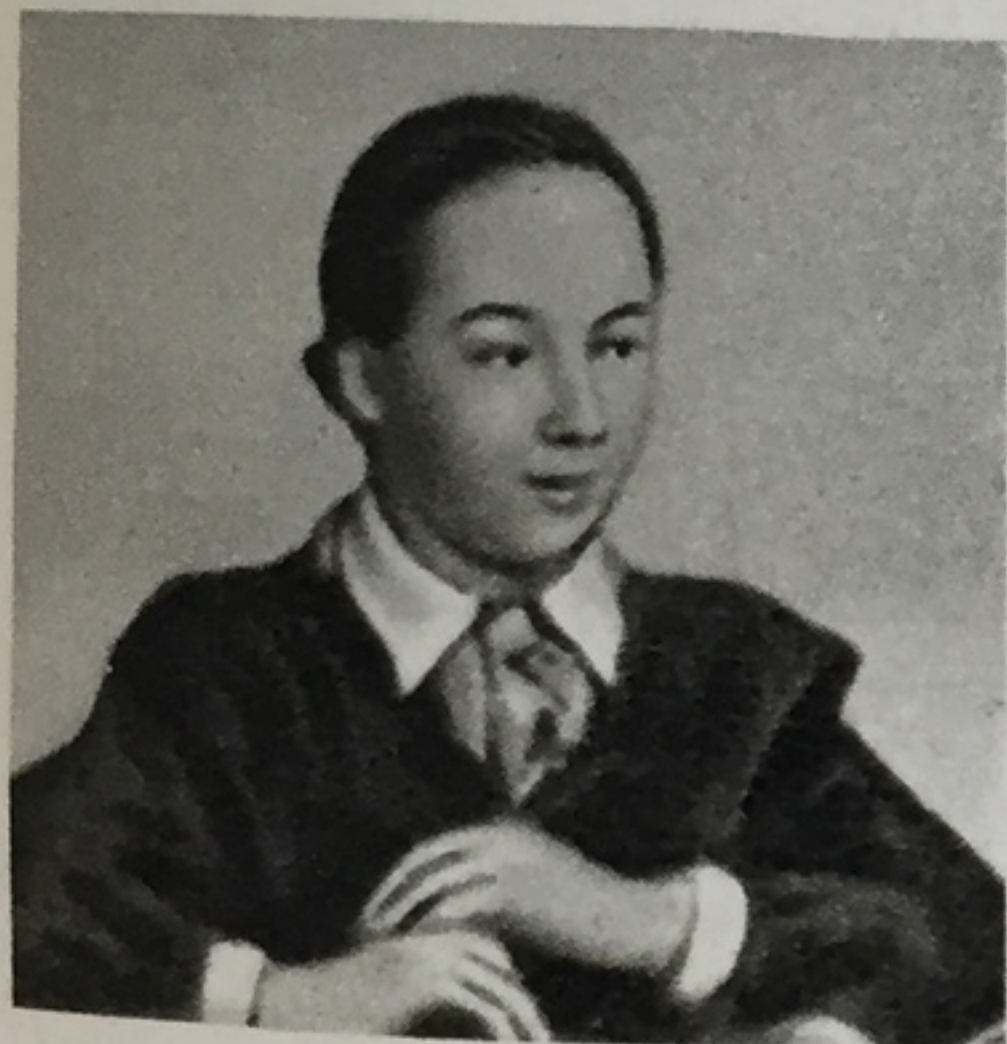
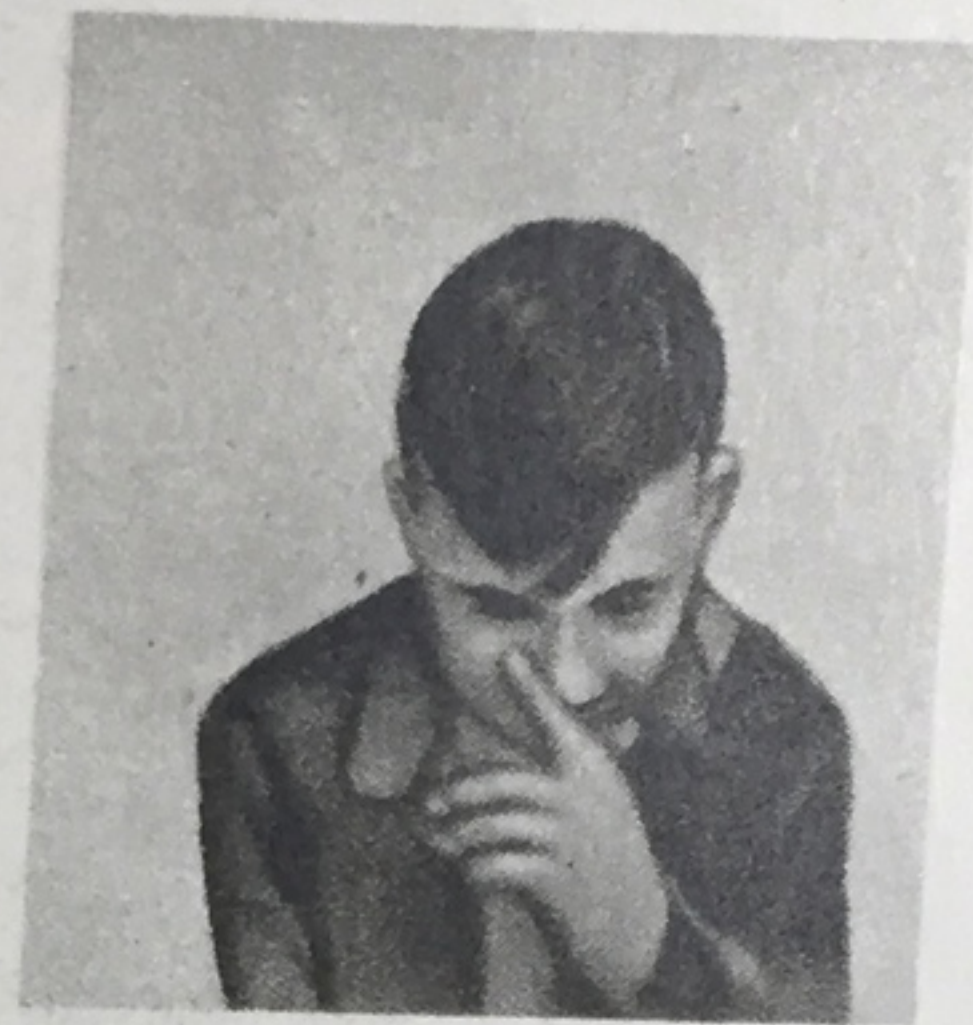
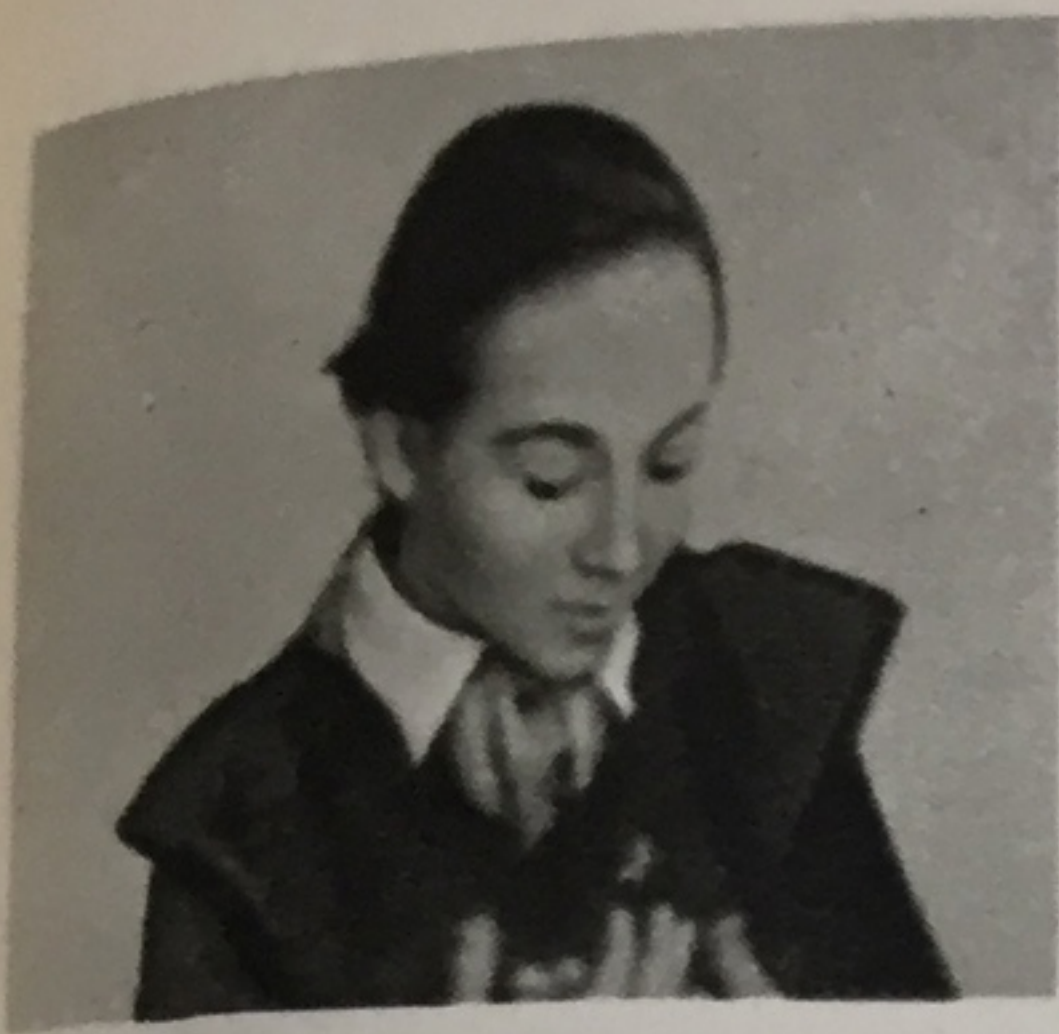


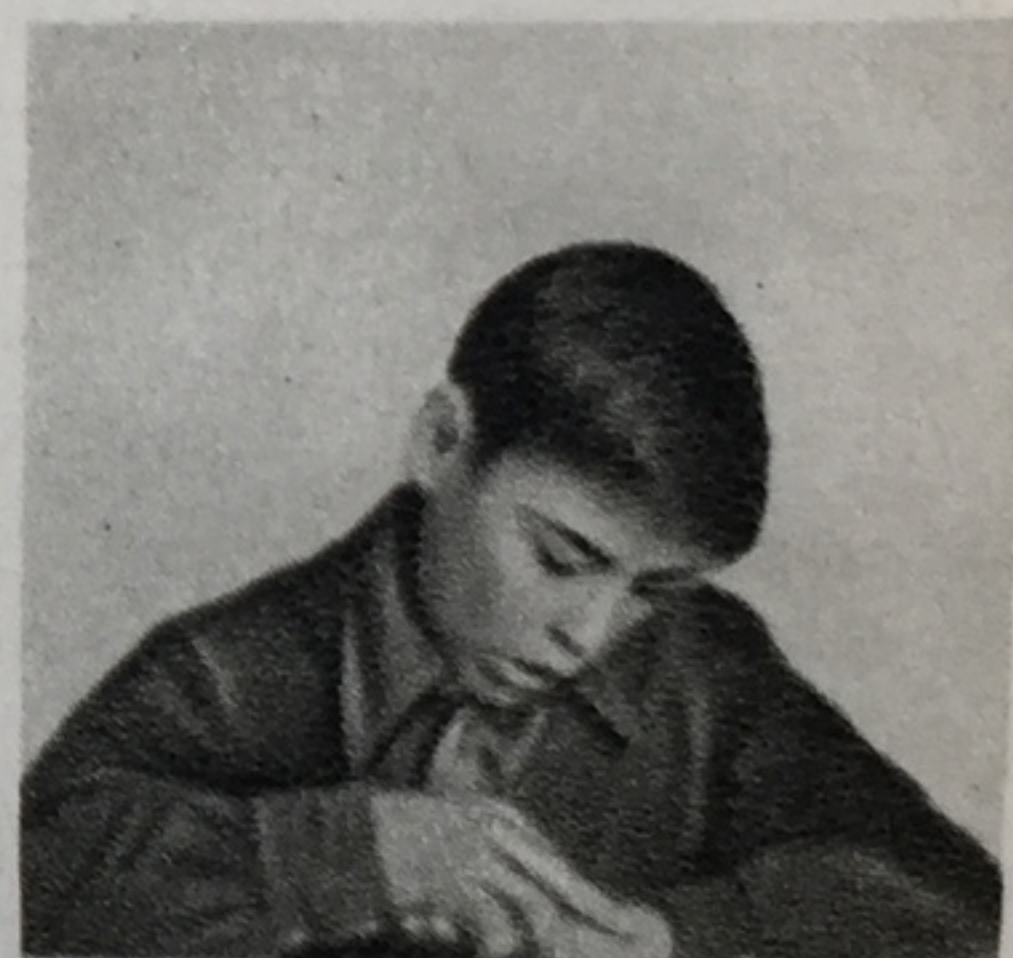
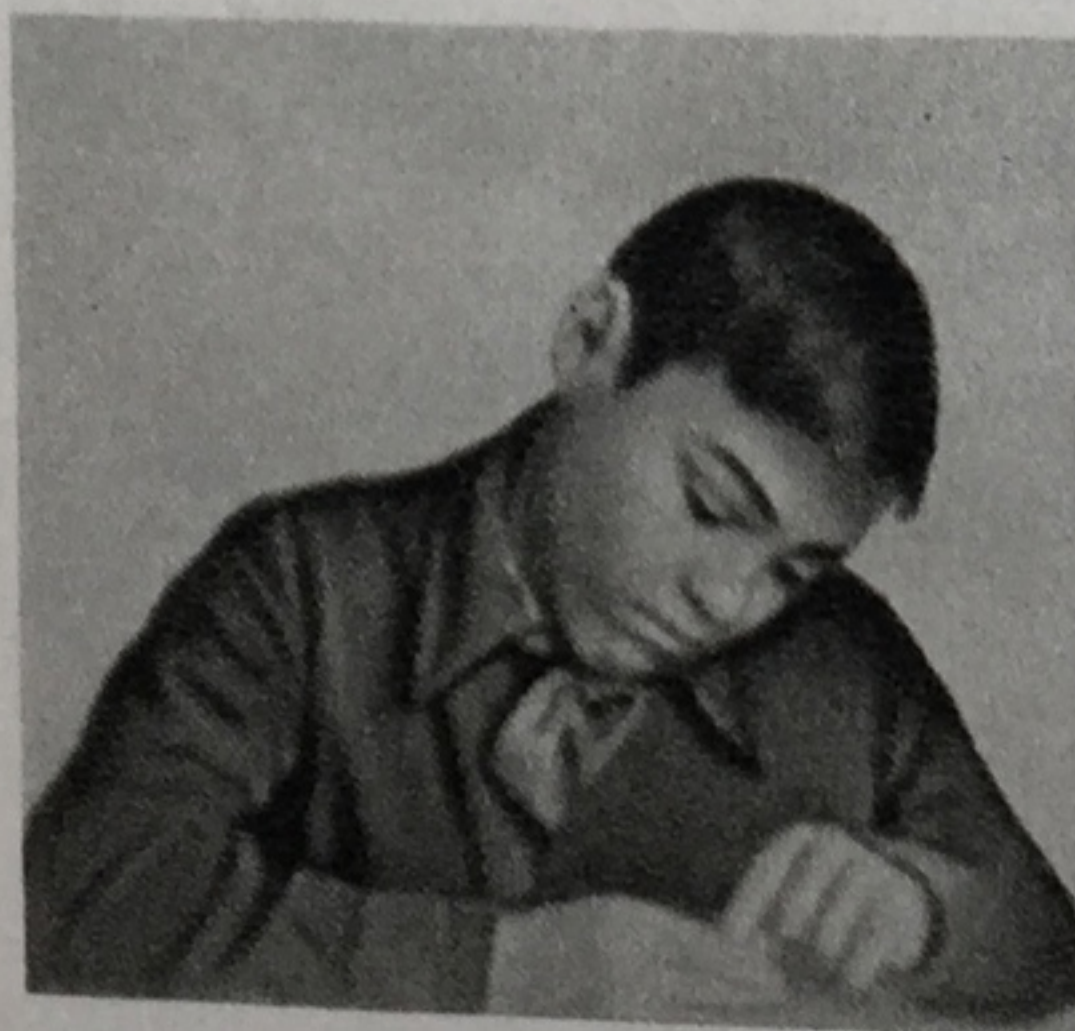


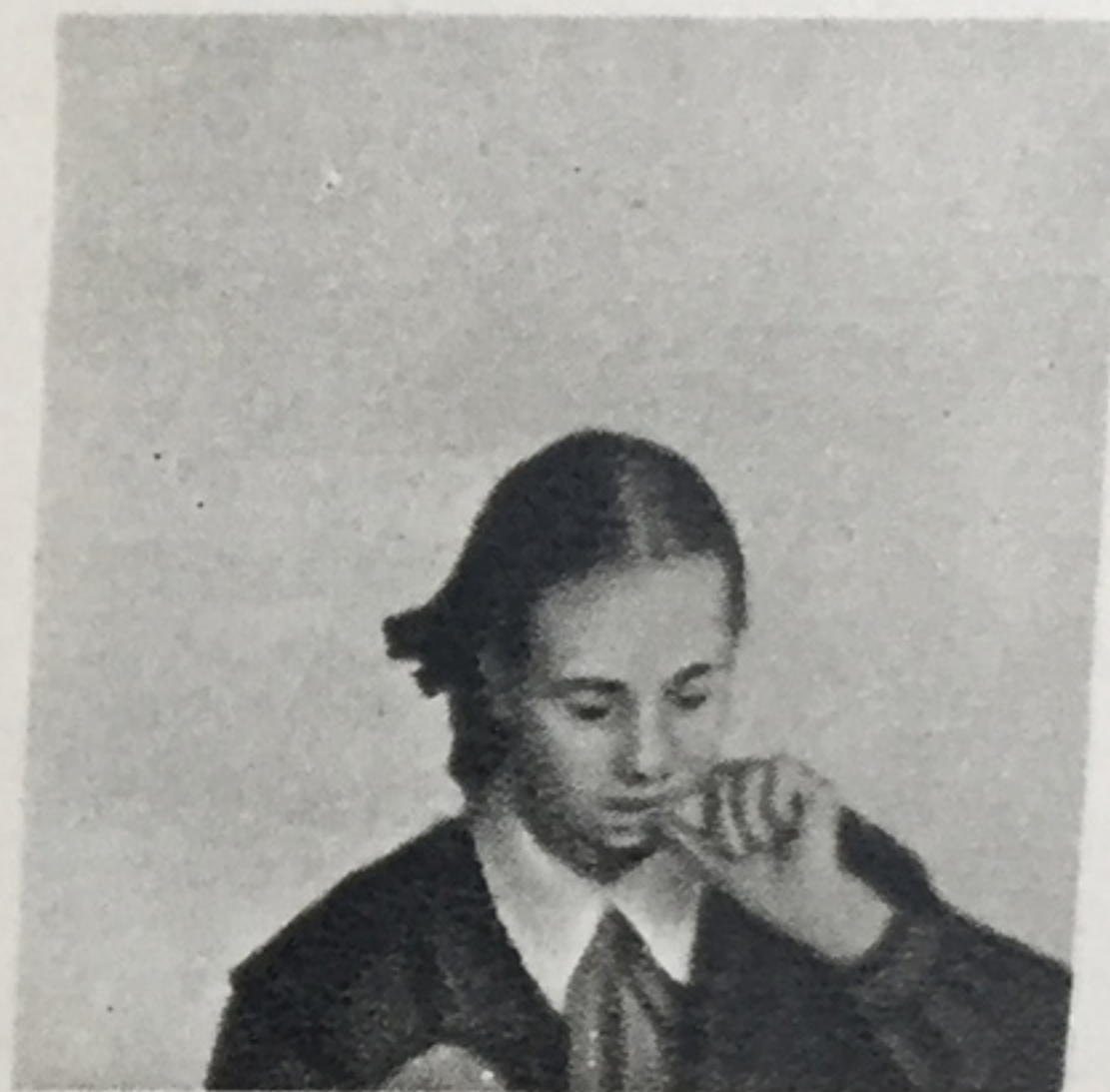
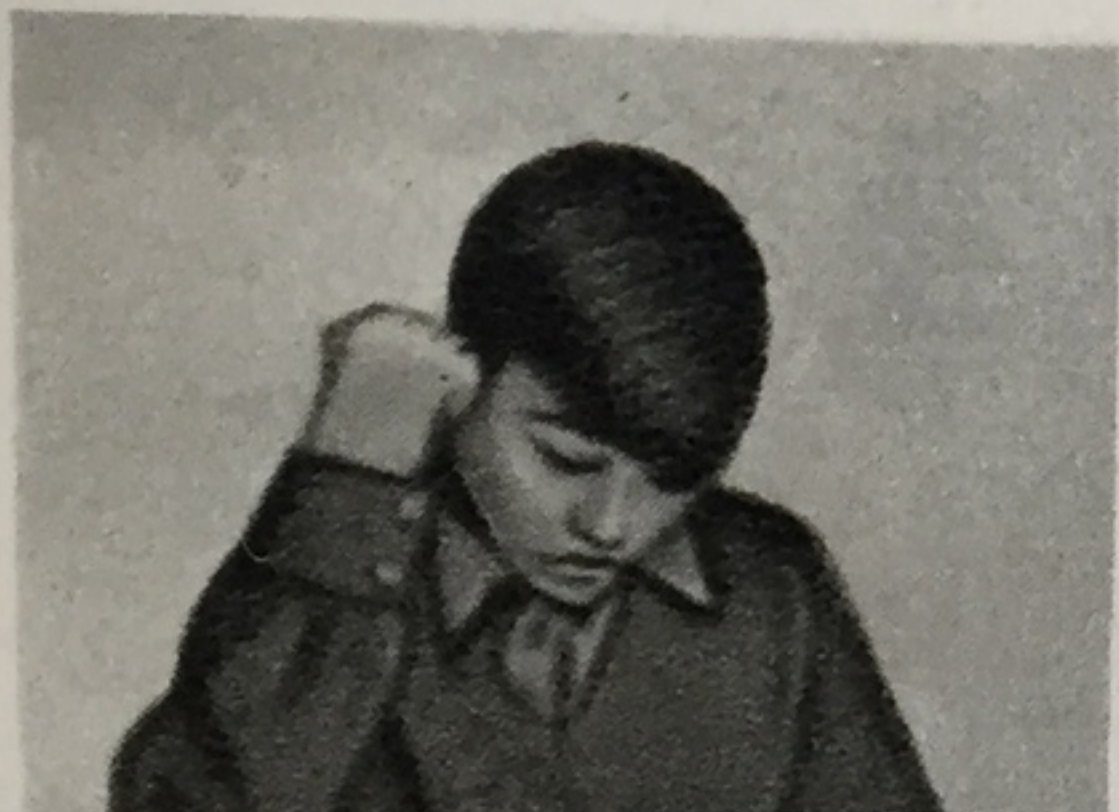
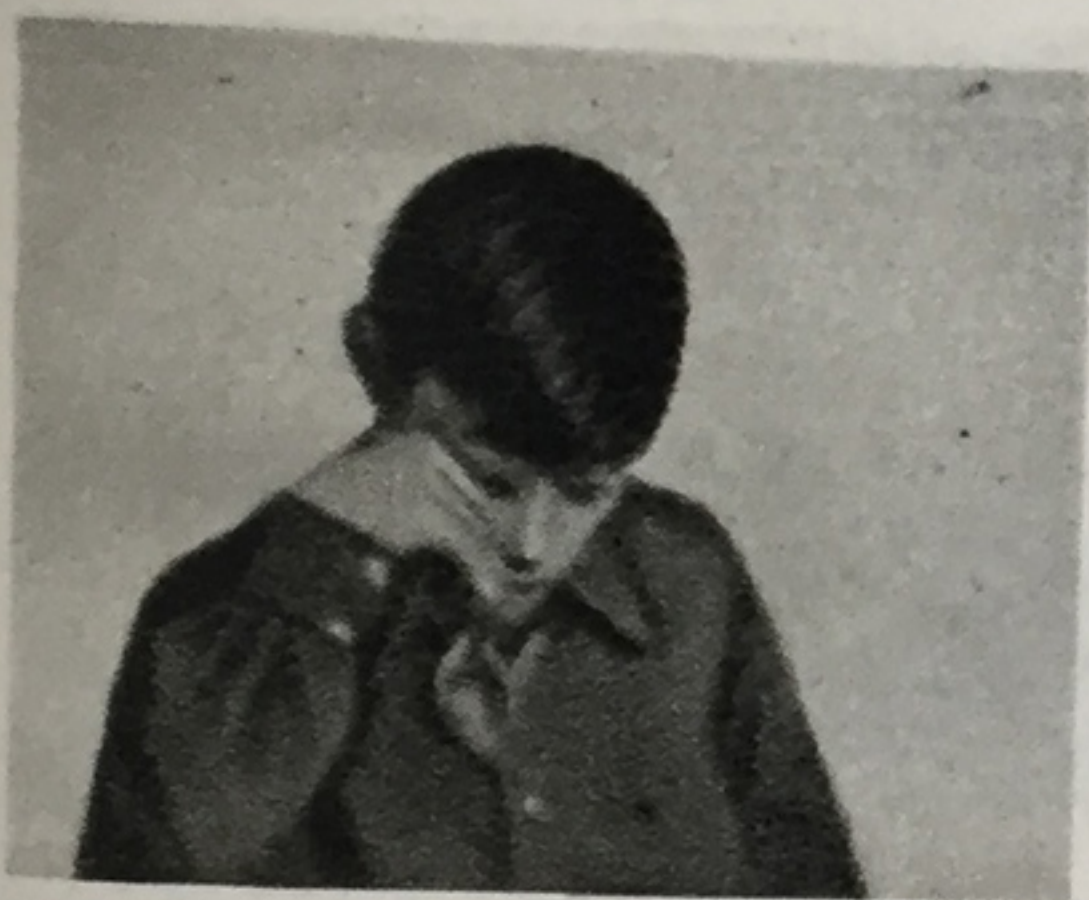
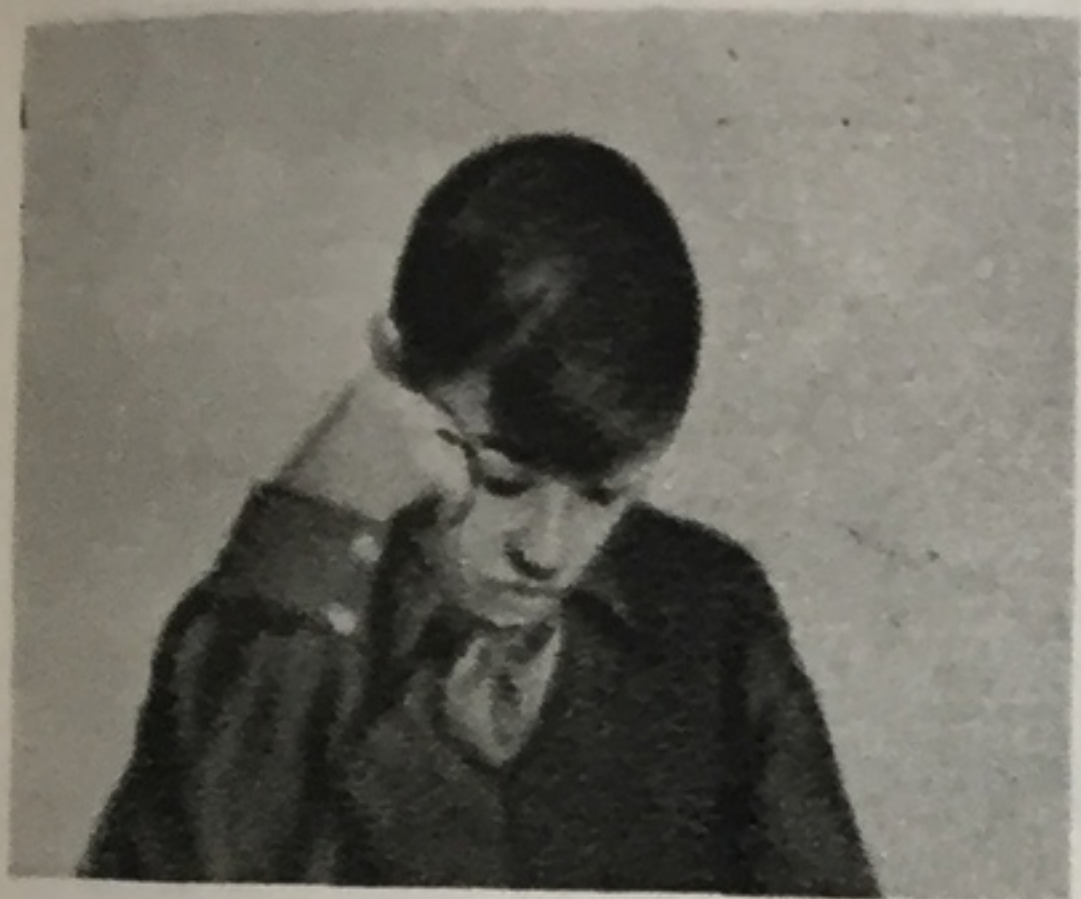
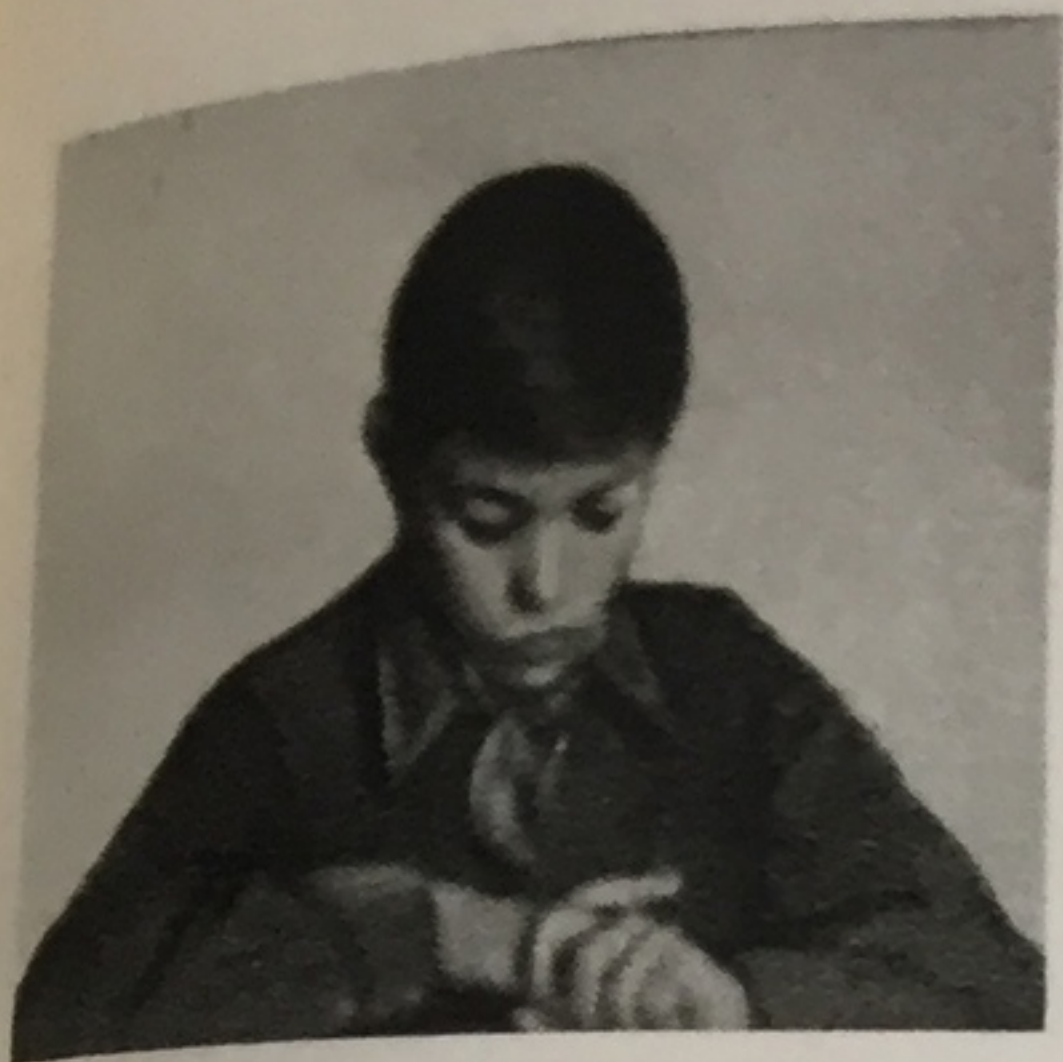


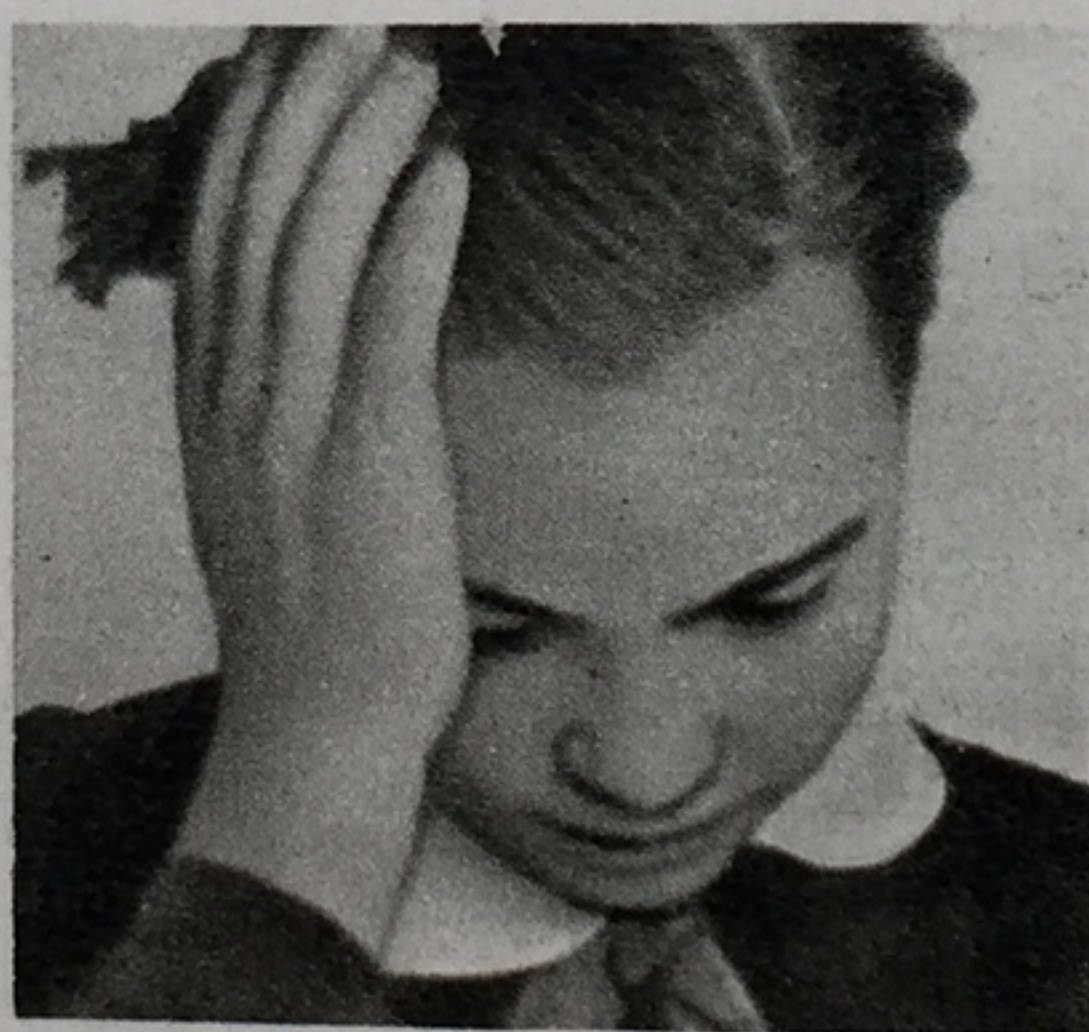
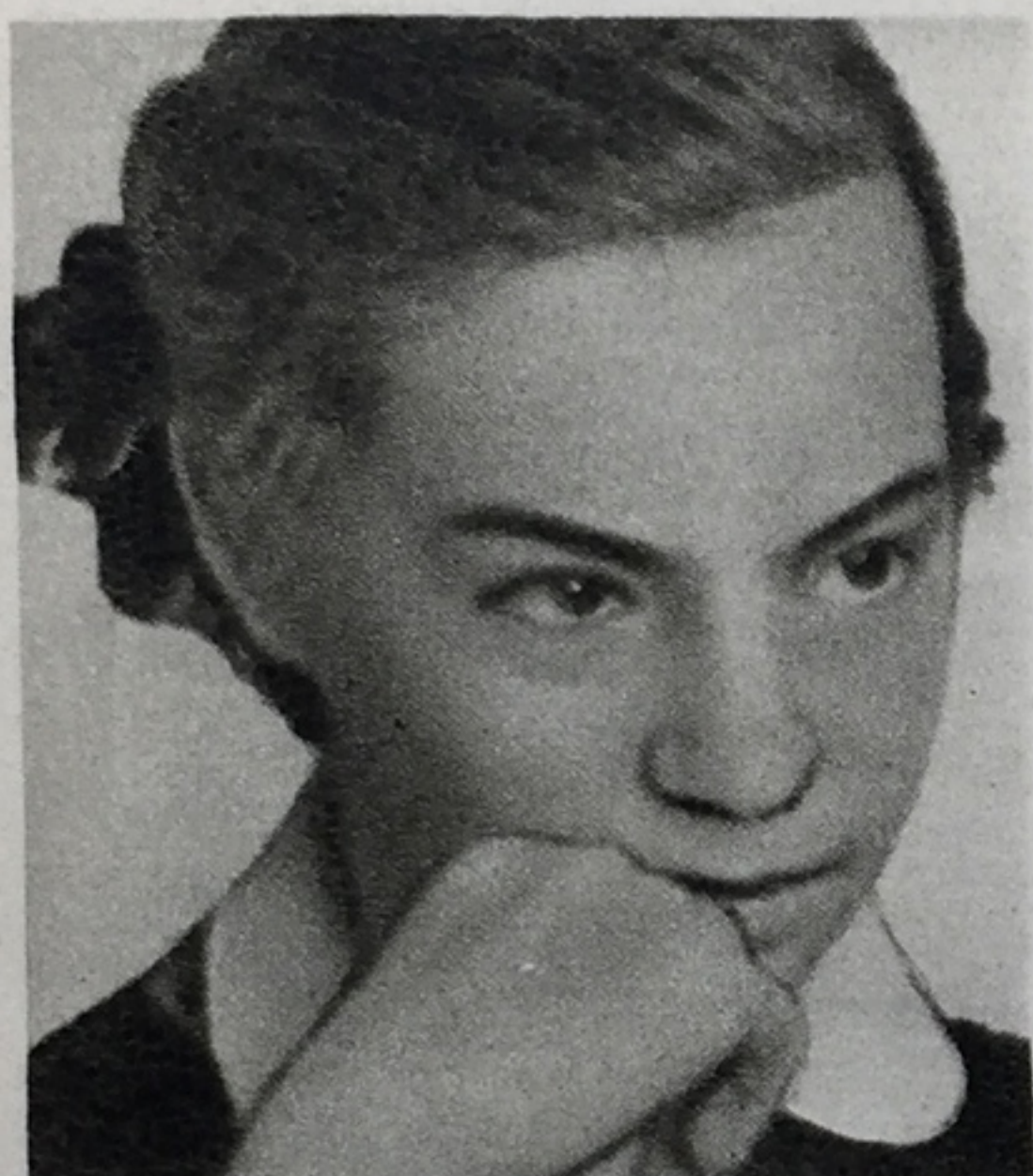
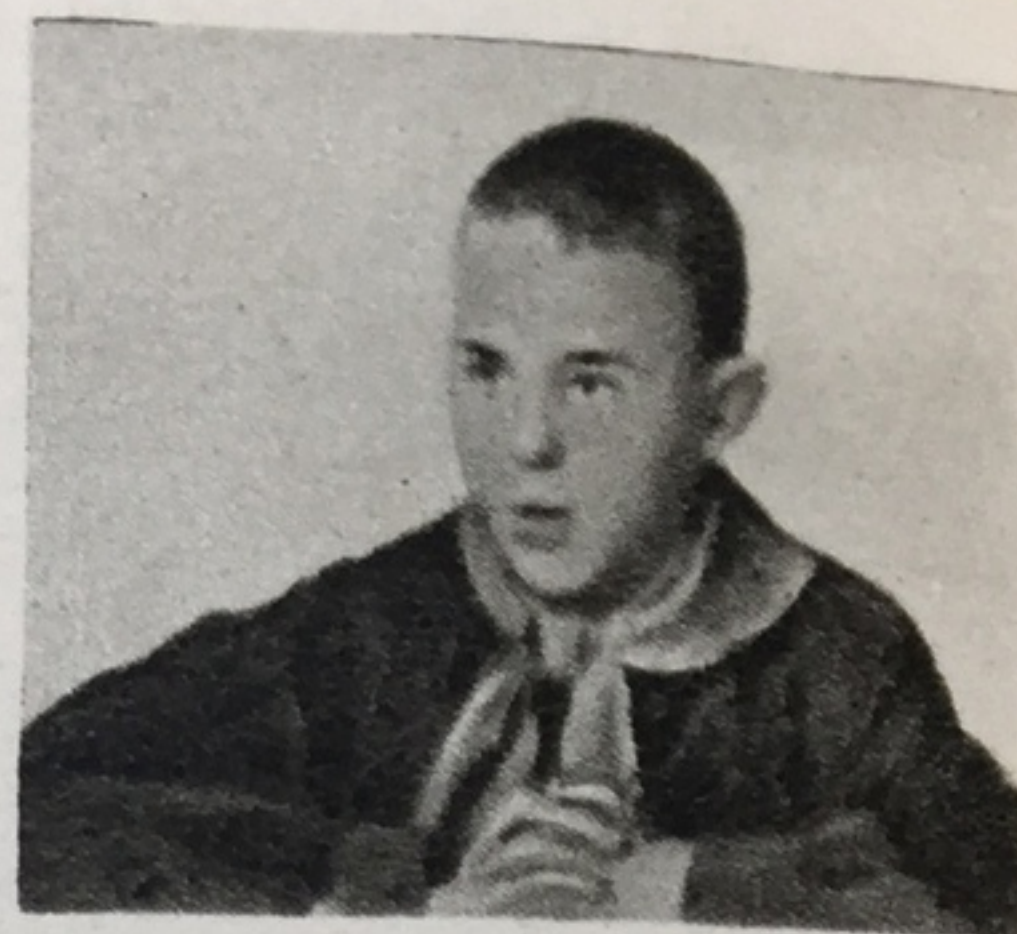


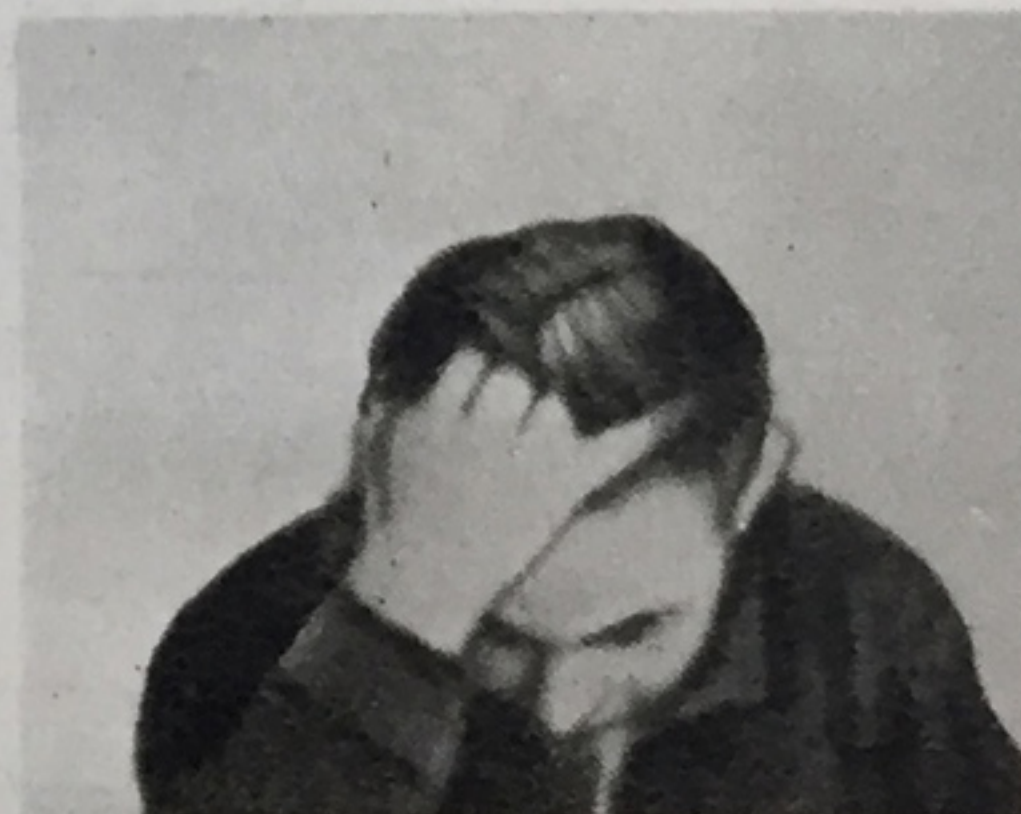
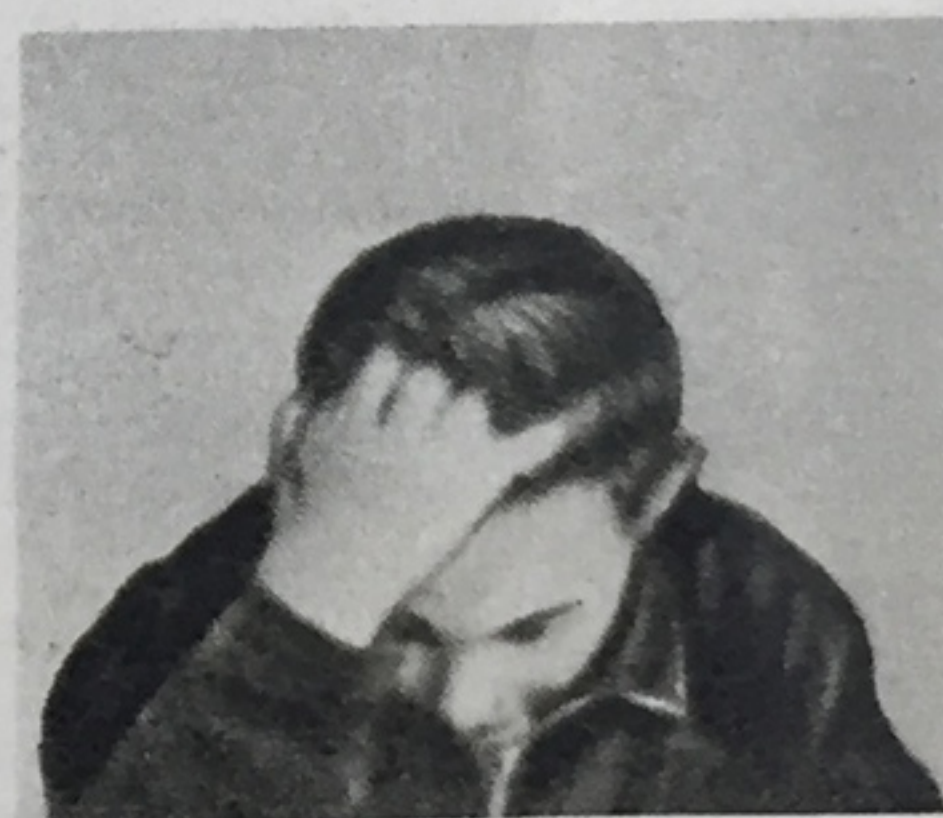
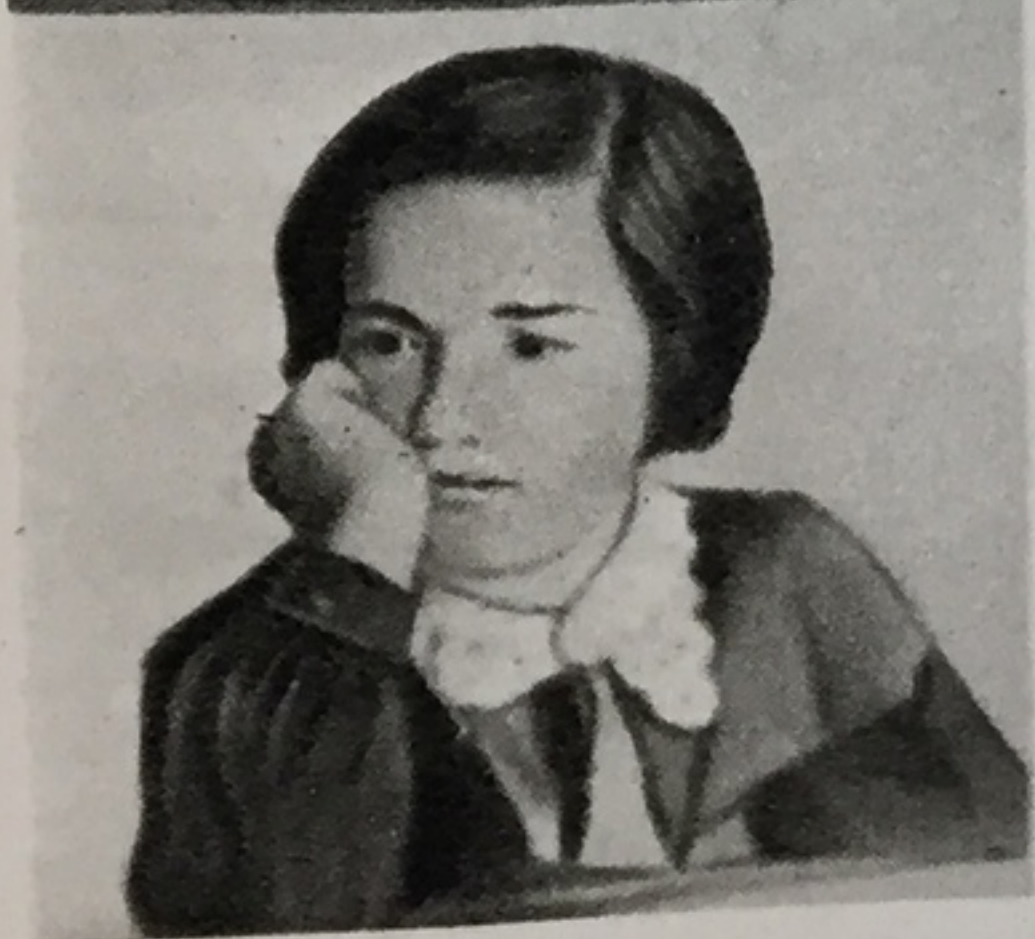
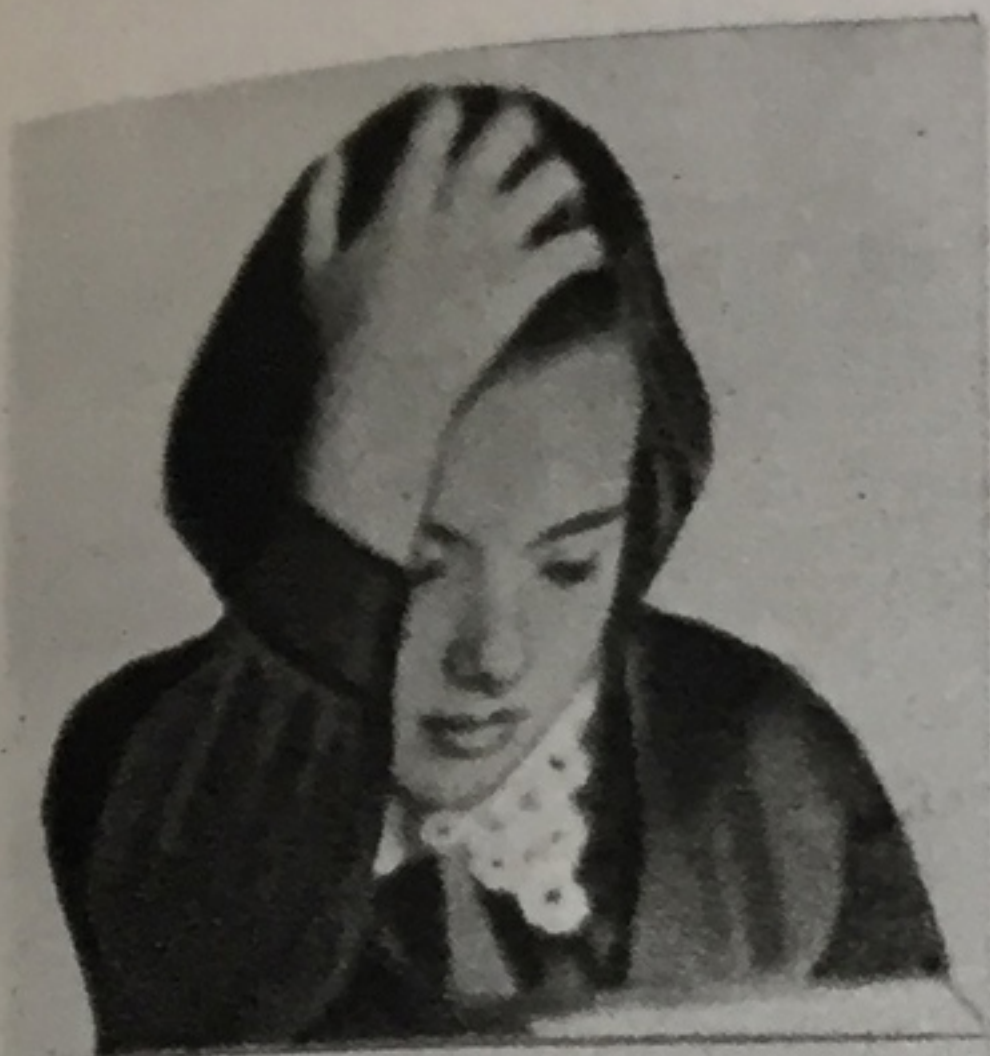




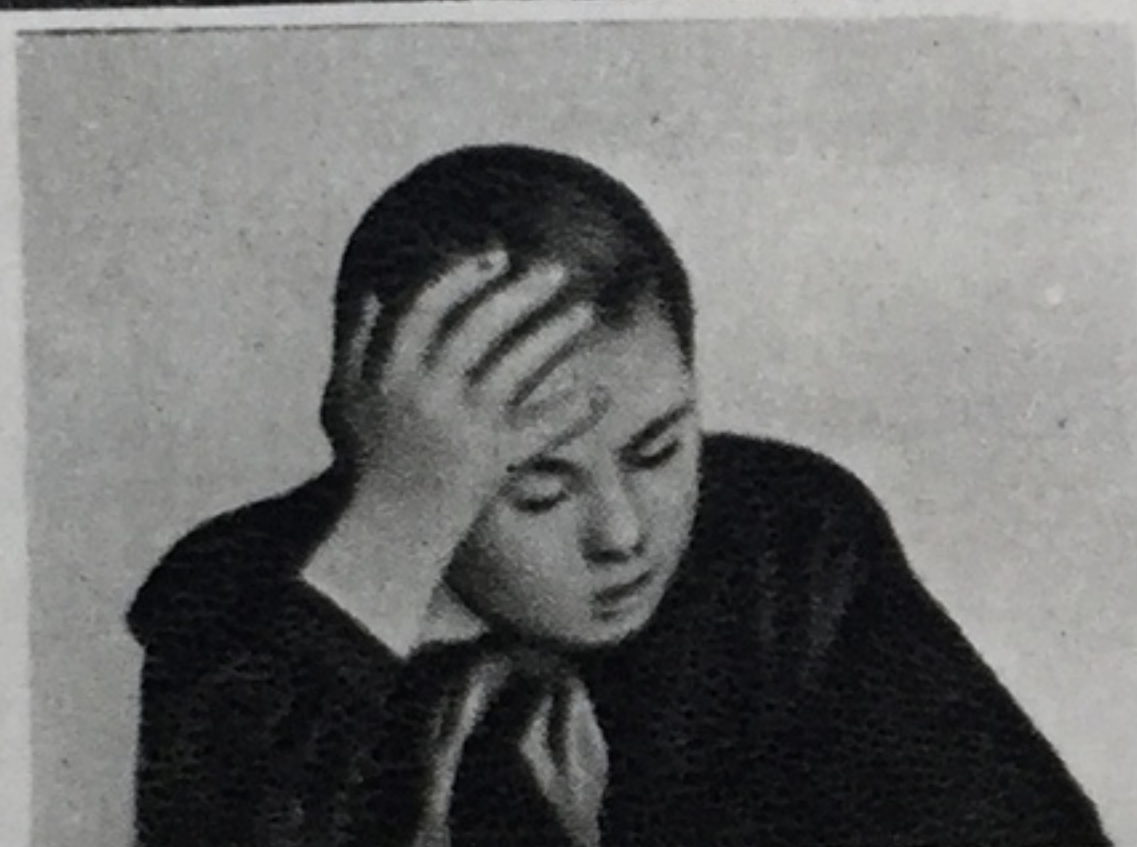
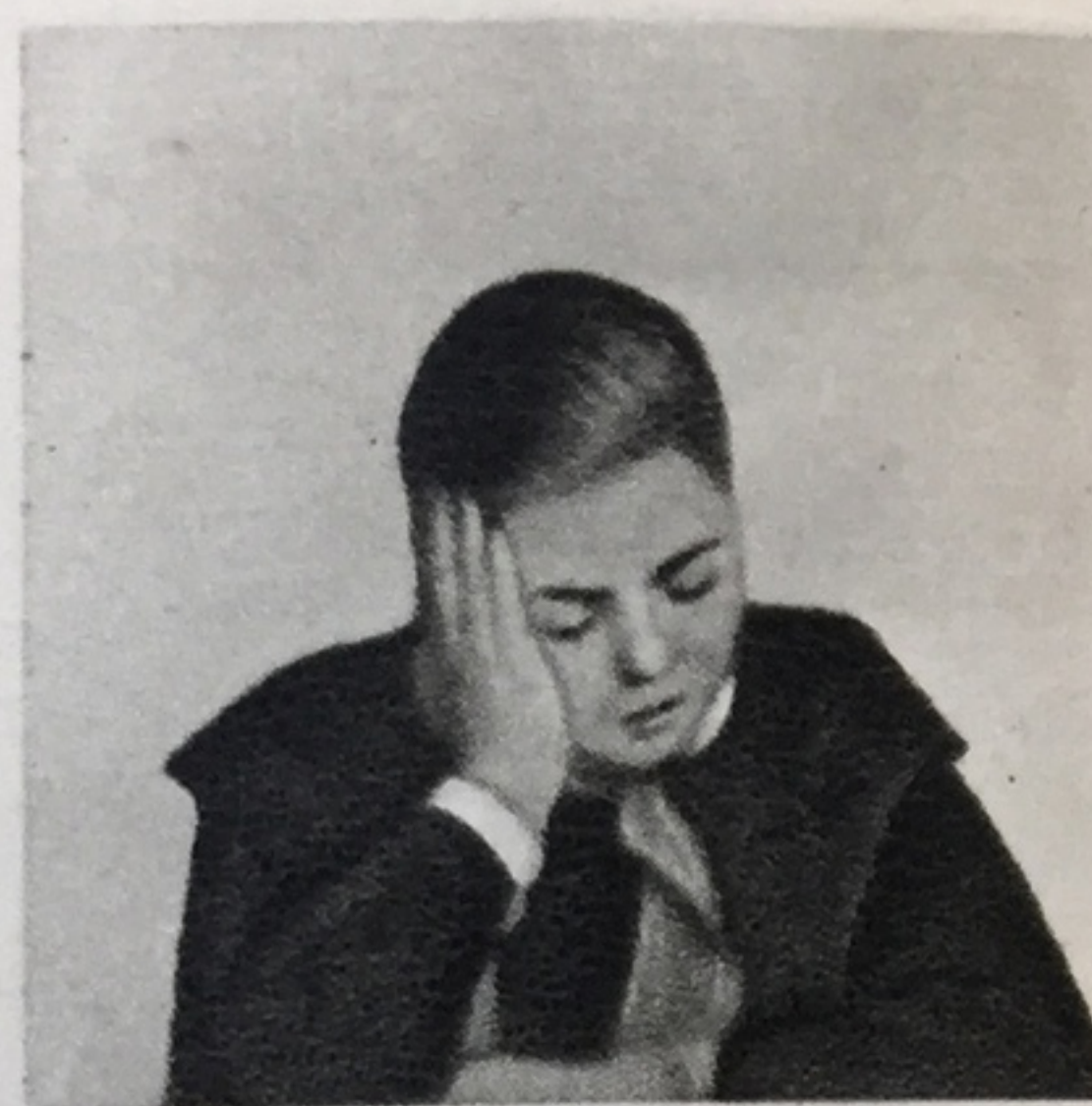


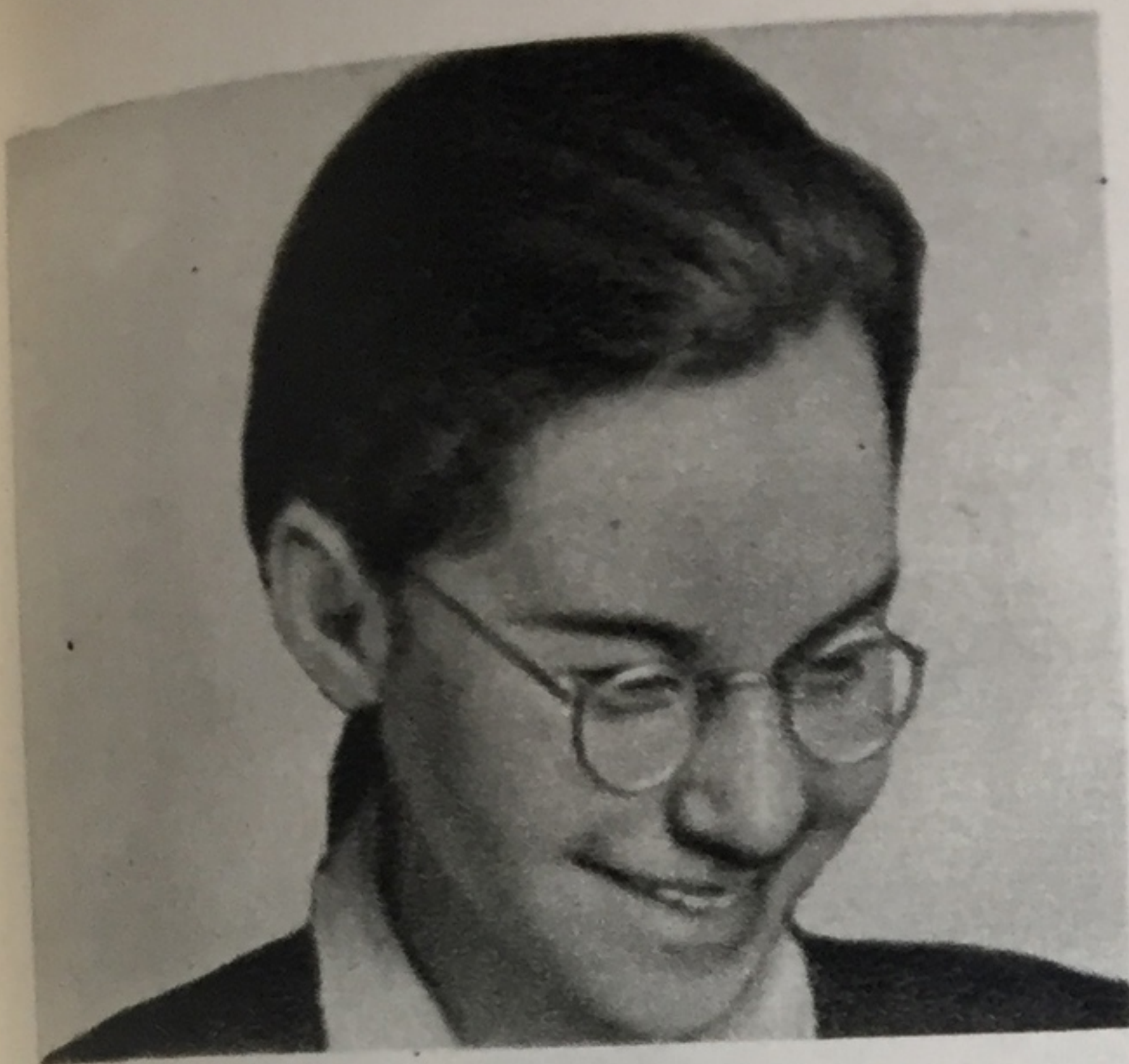




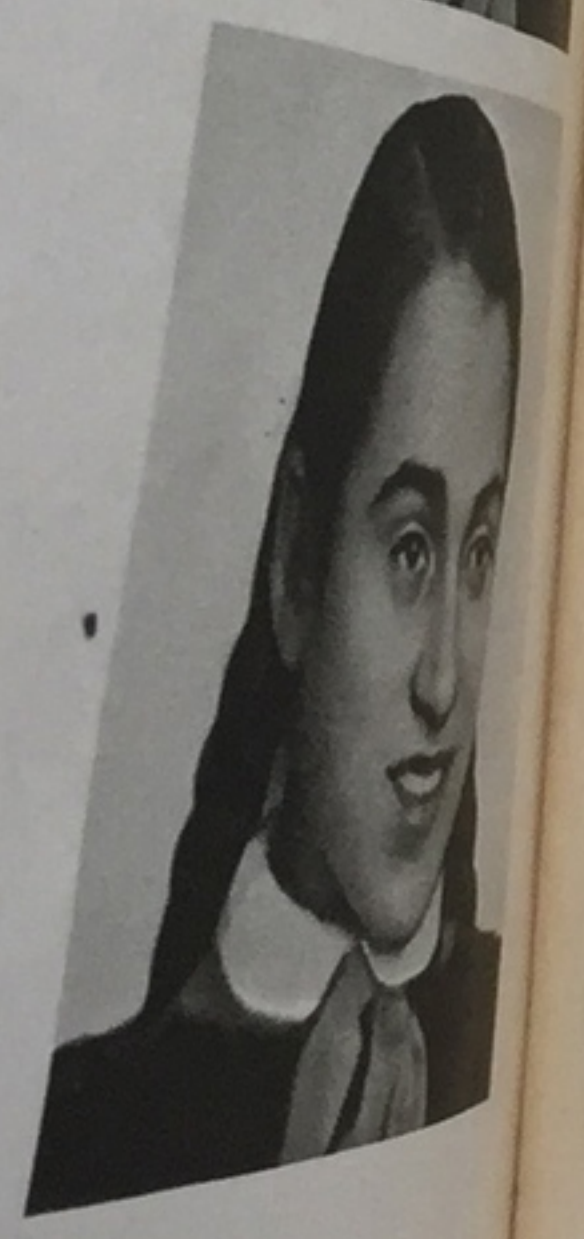
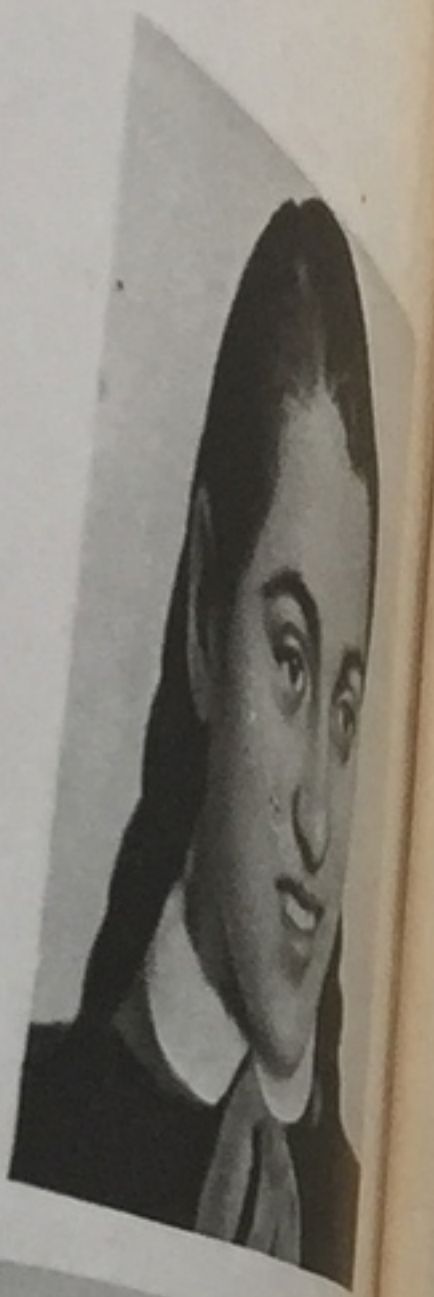


43









1-1

71 коп.



THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS